

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 2 (2023)

Вінниця

**УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 7 від 20 грудня 2023 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Жовнич Олеся Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (головний редактор).

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (заступник головного редактора).

Лебедєва Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (відповідальний секретар).

Др. Ірина Устінова, Ph.D. In Linguistics, Професор, Південно-східний університет, м. Міссурі, США.

Др. Йоахім Франц, професор, Мангаймський університет, м. Мангайм, Німеччина.

Бучацька Світлана Михайлівна, кандидат психологічних, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Галицька Олена Богуславівна, кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дмітренко Наталія Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Матієнко Олена Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Паславська Алла Йосипівна, доктор філологічних наук, професор, Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів, Україна

Петров Олександр Олександрович, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Подзигун Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Черниш Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. Вінниця: ВДПУ, 2023. № 2. 75 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теорії та методики навчання іноземних мов, методичної підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного педагогічного циклу, а також лінгвістики, філології, перекладу.

Періодичність: два рази на рік

Засновник: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія KB № 25466-15406P від 27.02.2023 р.

©Автори статей, 2023

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 2 (2023)

Vinnytsia

**УДК 378.016:81'243+81(06)
Ж91**

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 7 of 20.12.2023

EDITORIAL BOARD

Zhovnych O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - editor-in-chief.

Ihnatova O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive editor.

Lebedeva N., candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive secretary.

Dr. Ustinova I., Ph.D. In Linguistics, (Southeast Missouri State University, United States);

Dr. Joachim Franz, professor (Mannheim University, Germany).

Buchatska S., candidate of psychological sciences (Ph.D.), associate professor, (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Halytska O., candidate of philological sciences, associate professor (Lesya Ukrainka Volyn National University, Volyn, Ukraine).

Gromov Ie., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Dmitrenko N., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Drobakha-Simonova L., candidate of philological sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Matienko O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Paslavska A., doctor of philological sciences, professor (Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine).

Petrov O., candidate of philological sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Podzygun O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Chernysh V., doctor of pedagogical sciences, professor, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).

Journal of Cross-Cultural Education. Vinnytsia: VSPU, 2023. №2. 75 c.

The collection highlights current issues of methodological training of future teachers of subjects of the humanitarian pedagogical cycle, theory and methodology of teaching foreign languages, as well as linguistics, philology, translation.

Publication: twice a year

Founder: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Certificate of state registration of the print media:

Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

© Authors of articles, 2023

ЗМІСТ

Теорія та методика навчання іноземних мов

Петров О., Петрова Н.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....7

Лебедєва Н., Новицька Є.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ
АВТЕНТИЧНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ.....17

Поселецька К., Боровський Н.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ЧИТАННІ.....28

Федик Т., Подзигун О.

СТВОРЕННЯ КОМІКСІВ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ
ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВ.....37

Паламарчук А., Пилипишина Д.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РОЗВИТОК УМІНЬ
ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ.....48

Мельник К.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....58

Сучасні проблеми соціо, етно та лінгвокультурології

Таратута С.

ВТІЛЕННЯ ІДЕЇ РОЗЛЮДНЕННЯ В ОБРАЗНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ
Б.ШЛІНКА «ЧИТЕЦЬ» EMBODIMENT OF THE DEHUMANIZATION IDEA IN
THE FIGURATIVE SYSTEM OF B. SCHLINK'S NOVEL "THE READER".....74

CONTENT

Theory and methods of teaching foreign languages

Petrov O., Petrova N. PECULIARITIES OF FORMING FUTURE TRANSLATORS' LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE.....7

Lebedeva N., Novytska Y.
THEORETICAL ASPECTS OF THE FOREIGN LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION BASED ON THE USE OF AUTHENTIC MULTIMEDIA MATERIALS17

Poseletska K., Borovskyi N.
THE USE OF AUTHENTIC COUNTRY STUDIES TEXTS IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN READING.....28

Fedyk T., Podzygun O.
CREATION OF COMICS AND THEIR USE FOR THE DEVELOPMENT OF DIALOGUE SPEECH SKILLS AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS.....37

Palamarchuk A., Pylypyshyna D.
INTEGRATED LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE: DEVELOPING WRITTEN COMMUNICATION SKILLS AND CIVIC RESPONSIBILITY.....48

Melnyk K.
PROBLEMS OF FORMING THE LISTENING COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....58

Contemporary problems of sociology, ethnology and linguoculturology

Taratuta S.
EMBODIMENT OF THE DEHUMANIZATION IDEA IN THE FIGURATIVE SYSTEM OF B. SCHLINK'S NOVEL "THE READER"74

УДК 378. 316

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-7-17

*Олександр Петров, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри міжкультурної комунікації, світової літератури та перекладу
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID: 0000-0003-4641-3559
SCOPUS ID: 57195979384
alexpetroff35@gmail.com

*Анастасія Петрова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID 0009-0008-9755-6465
SCOPUS ID: 57224011268
nastyapetroff@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Дослідження присвячено вивченню особливостей формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх перекладачів у процесі навчання іноземної мови. Метою дослідження є визначення структурних компонентів лінгвосоціокультурної компетентності у системі навчання іноземних мов, висвітлення сучасних підходів та методів навчання у фаховій підготовці майбутніх перекладачів спрямованих на вдосконалення їхніх умінь розуміти та враховувати соціокультурні аспекти у процесі міжкультурної комунікації. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що авторами запропоновано структуру лінгвосоціокультурної компетентності, схарактеризовано структурні компоненти ЛСКК у їхньому взаємозв'язку, що забезпечує достатній рівень здатності й готовності розв'язувати лінгвосоціокультурні завдання, вибудовувати стратегію їх досягнення та критично й адекватно оцінювати отриманий результат. Авторами виокремлено галузі знань необхідні для ефективного формування ЛСКК, висвітлено компоненти активної комунікації, описано бар'єри у здійсненні міжкультурного спілкування. Акцентовано на значенні інтеграції культурологічного компоненту у теорію та практику навчання іноземних мов для підвищення якості підготовки майбутніх перекладачів, необхідності оволодіння ними історичними, лінгвокраїнознавчими, соціокультурними, лінгвістичними знаннями для розуміння специфіки національного менталітету, будови національної картини світу. Стаття слугує важливим внеском у розуміння та вдосконалення сучасних підходів і методів для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців у сфері перекладу.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність; міжкультурне спілкування; майбутні перекладачі; навчання іноземних мов; фахова підготовка.

*Oleksandr Petrov, Ph.D. (Philology),
Associate Professor of the Department of Intercultural Communication,
World Literature and Translation
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
ORCID ID: 0000-0003-4641-3559
Researcher ID: M-2950-2018
SCOPUS ID: 57195979384
alexpetroff35@gmail.com

*Anastasiia Petrova, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
ORCID ID 0009-0008-9755-6465
SCOPUS ID: 57224011268
nastyapetroff@ukr.net

PECULIARITIES OF FORMING FUTURE TRANSLATORS' LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The purpose of the research is the study of the peculiarities of forming future translators' linguistic and sociocultural competence in the process of teaching a foreign language. The aim of the study is to identify the structural components of linguistic and sociocultural competence in the system of foreign language teaching, to highlight modern approaches and teaching methods in the professional training of future translators and to improve their ability to understand and take into account sociocultural aspects in the process of intercultural communication. The scientific novelty of the study lies in the fact that the authors propose a structure of linguistic and sociocultural competence, characterise the structural components of LSCC in their interconnection, which ensures a sufficient level of ability and readiness to solve linguistic and sociocultural tasks, build a strategy for their achievement and critically and adequately evaluate the result. The authors identify the areas of knowledge necessary for the effective development of LSCC, highlight the components of active communication, and describe the barriers to intercultural communication. The importance of integrating the cultural component into the theory and practice of teaching foreign languages is emphasized. This integration improves the quality of future translators' training, requiring them to master historical, linguistic, socio-cultural knowledge. This helps them understand the specifics of the national mentality and the structure of the national worldview. The article is an important contribution to the understanding and improvement of modern approaches and methods for the formation of linguistic and sociocultural competence of future specialists in the field of translation.

Key words: linguistic and sociocultural competence; intercultural communication; future translators; foreign language teaching; professional training.

Актуальність. Руйнування міжнародного порядку, глобалізація політично-економічних змін, інтенсифікація інтеграційних процесів спонукають перехід українського суспільства на інший рівень й суттєве реформування усіх галузей країни. Потужних перетворень потребують заклади вищої освіти, які зобов'язані забезпечити якісні умови підготовки фахівців нової формації, зокрема перекладачів, які відіграють ключову роль у створенні сприятливого міжкультурного спілкування під час міжнародних політичних подій, в обміні інформацією між представниками інших країн, розумінні різноманітності культур у вибудовуванні соціокультурних відносин. Таким чином актуалізується питання формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів.

Постановка проблеми. Кровопрлитна боротьба українців за свою свободу й незалежність, яка відбувається століттями, а зараз набула екзистенційного значення, загостила проблему формування національної свідомості, що є неможливим без визнання власної національної ідентичності та знання культур представників інших етносів. Особливої значущості це набуває у фаховій підготовці майбутніх розбудовників держави, які вибудовуватимуть якісно нові відносини із різними представниками зарубіжних країн. Отже підготовка майбутніх перекладачів має поєднуватись з навчанням міжкультурного спілкування, усвідомленням необхідності вибудовувати кроскультурні зв'язки та досягати взаєморозуміння між народами засобами мови. В умовах багатонаціонального та полікультурного світового простору оволодіння іноземною мовою має стати ефективним чинником розвитку знань майбутніх перекладачів про культурні особливості країн і народів, мова яких

вивчається, як феноменом національної культури і як засобом міжкультурного спілкування. Вважаємо, передумовою успішної реалізації освітньої функції підготовки майбутніх перекладачів є формування у них лінгвосоціокультурної компетентності (далі ЛСКК).

Аналіз досліджень. Багато вчених досліджували лінгвосоціокультурну компетентність з різних боків, висвітлюючи питання того, як мова функціонує в соціальному контексті і як люди орієнтуються в мовних нормах у різних ситуаціях. Значний внесок у вивчення лінгвосоціокультурної компетентності здійснили такі американські й канадські науковці, як Hymes (1972), Canale і Swain (1980), Savington (1983). Вони досліджували поняття комунікативної компетентності, яка охоплює лінгвосоціокультурну як одну з її складових. Серед українських дослідників варто відмітити О. Бігич (2013), Т. Бондар (2020), Г. Борецьку (2013), М. Дуку (2015), В. Краснопольського (2020), С. Ніколаєву (2010), які студіювали лінгвосоціокультурну компетентність у контексті вивчення англійської мови як іноземної. Проте, слід зауважити, що проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі підготовки майбутніх перекладачів потребує детальнішого вивчення.

Мета дослідження – визначити структурні компоненти ЛСКК у системі навчання іноземних мов й висвітлити особливості формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх перекладачів у контексті навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх перекладачів вимагає чітких теоретико-методологічних підходів, які б інтегрували фактори, що безпосередньо впливають на досліджуване нами явище, відображаючи основні вимоги до фахівців, а також основні напрями розвитку вищої професійної школи.

Посилаючись на дослідження знаних науковців стосовно поняття «компетентність» (Бондар, 2020; Дука, 2015; Краснопольський і Тишакова, 2020), структура ЛСКК є спеціально організованою сукупністю компонентів і зв'язків між ними, які забезпечують достатній рівень здатності й готовності розв'язувати лінгвосоціокультурні завдання, вибудовувати стратегію їх досягнення та критично й адекватно оцінювати отриманий результат. До структурних компонентів ЛСКК, на нашу думку, належать: мотиваційно-цільовий, процесуально-змістовий, результативно-оцінний.

Мотиваційно-цільовий компонент детермінований внутрішньою налаштованістю, спонукальними потребами, намірами, прагненнями, свідомим вибором майбутньої професійної діяльності, зацікавленістю кар'єрним зростанням майбутнього перекладача (Петрова, 2012). Вищеназвані складові цього компоненту стимулюють формування ЛСКК, сприяють її подальшому вдосконаленню, поглиблюють її важливість у майбутній професійній діяльності перекладачів, що позначається на стійкій пізнавальній активності здобувачів; їхньому прагненні застосовувати лінгвосоціокультурні знання в процесі розробки оптимальних навчальних стратегій, виявленні власних специфічних

талантів, їх стимулюванні та розвитку. Характерною домінантою мотиваційно-цільового компоненту ЛСКК є визначення менталітету, світогляду, сукупності особистісних смислів майбутніх перекладачів, які зорієнтовані на розв'язання лінгвосоціокультурних завдань, виробленню індивідуальних стратегій, успішну міжкультурну взаємодію, залучення до активної участі в діалозі культур.

Діалог культур має значний потенціал для формування будь-якої комунікативної компетентності, зокрема лінгвосоціокультурної. В першу чергу, організація навчального процесу у контексті діалогу культур створює діалогічний простір, який розглядається як специфічний спосіб сприйняття дійсності. Цей підхід передбачає наявність не лише комунікативних знань, умінь та навичок учасників, але й їхнє бажання розуміти взаємодію різних поглядів, ідей та соціальних сил. Також діалог культур містить двосторонній інформаційно-культурний обмін, що передбачає ситуацію порівняння, а це, в свою чергу, сприяє активізації когнітивних процесів (Петров, 2010). Таким чином здобувачі розвивають не лише соціолінгвістичні, а й соціокультурні та дискурсивні знання, спрямовані на використання в навчальному процесі особистого досвіду, що забезпечує накопичення ефективного комунікативного досвіду.

Процесуально-змістовий компонент визначається наявністю лінгвосоціокультурних знань, умінь, навичок, які забезпечують ефективність процесу міжкультурної взаємодії (Краснопольський і Тишаківа 2020). Здатність оперувати набутим комплексом знань, умінь, навичок, вільно орієнтуватись й адекватно діяти за різних педагогічних ситуацій, самостійно приймати оптимальні рішення позначається як на фаховій підготовці майбутніх перекладачів, так і на їхньому особистому розвитку. Реалізація процесуально-змістового компоненту ЛСКК відбувається за умови оволодіння спеціальних теоретичних знань у процесі навчання лінгвокультурології, лінгвокраїнознавства, психолінгвістики, психології міжкультурного спілкування. Передбачається, що майбутні перекладачі мають вільно орієнтуватись в загальному контексті міжкультурної взаємодії, мати сформовані знання про історію, культуру, традиції, етнокультурні звичаї, обряди, ритуали, символи країни, мова якої вивчається (Онищук, 2013). Таким чином до складу процесуально-змістового компоненту правомірно віднести лінгвістичний та соціокультурологічний блоки.

Лінгвістичний блок обумовлює готовність і здатність фахівця одержувати, здобувати з мовних і мовленнєвих одиниць із національно-культурною семантикою специфічну національно-історичну та культурологічну інформацію та уміння використовувати її у міжкультурній комунікації, вибудовуванні іншомовної поведінки, організації педагогічної діяльності. В межах цього аспекту здійснюється оволодіння певними лінгвістичними кодами, а саме засобами вербального та невербального спілкування: мімікою, жестами, проксемікою, які забезпечують краще сприйняття та передачу необхідної інформації, а отже реалізують функціонування комунікативного спілкування.

Враховуючи необхідність використання мовних засобів для правильної побудови смислових мовленнєвих виразів, до лінгвістичного блоку доречно віднести мовну та мовленнєву складові. Мовна складова передбачає знання системи та структури мови, володіння певним рецептивним і продуктивним мінімумом з метою використання мови в іншомовному усно-мовленнєвому спілкуванні, а також для розуміння прочитаного й інформації, яка сприймається на слух. Комплекс комунікативних знань, умінь, навичок визначає мовленнєву складову лінгвістичного блоку. Оволодіння згаданим комплексом знань, умінь, навичок дасть змогу майбутньому перекладачу вибудовувати власну мовленнєву поведінку відповідно до специфіки іншомовного соціуму, допоможе наповнити та варіювати іншомовне мовлення залежно від різноманітних комунікативних факторів спілкування. В результаті врахування лінгвістичного аспекту у підготовці майбутніх перекладачів, формується здатність особистості використовувати рідну та іноземну мови для міжособистісного та професійного спілкування.

Соціокультурологічний блок пов'язаний із безпосередньою організацією та здійсненням міжкультурного спілкування. До його складових варто віднести загальнокультурну та країнознавчу. Загальнокультурна складова передбачає володіння іноземною мовою на високому рівні; оперування системою професійних знань і залучення до загальнокультурних світових цінностей; розвиток інтелектуальної та моральної свободи особистості; здатність саморегулювати власну поведінку та активізуватись у діалозі культур. Країнознавча складова є невід'ємною від загальнокультурної. Вона передбачає наявність у партнерів по спілкуванню конкретних уявлень про культурно-історичний процес розвитку етносів, філософсько-релігійні та моральні ціннісні орієнтації та динаміку їх розвитку, досягнення матеріальної та духовної культури, вклад цієї культури у фонд світової. Отже конкретні знання про країну, мова якої вивчається, високий рівень загальної культури, обізнаність щодо культурних процесів у рідній країні, уміння враховувати та співвідносити їх із зарубіжними забезпечує успішність здійснення міжкультурної комунікації.

Таким чином, теоретичні знання про систему мови, практичні знання щодо її комунікативного використання в мовленнєвій діяльності, країнознавча та культурологічна обізнаність взаємодоповнюють та збагачують формування лінгвосоціокультурних знань майбутнього перекладача.

Результативно-оцінний компонент передбачає діагностування сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх перекладачів, оцінювання результатів досягнень у цьому напрямі, корекцію власних дій, проектування наступних етапів формування ЛСКК, ґрунтуючись на вже досягнутому та попередніх етапах, диференціювання методів і форм роботи, враховуючи індивідуальний розвиток. Механізмом реалізації результативно-оцінного компоненту ЛСКК майбутніх перекладачів є рефлексія.

Розвиток особистості, яка зіставляє дві лінгвокультури, здійснюється на підґрунті власного світобачення і передбачає сприйняття і рефлексію власних

цінностей і суспільних взаємозв'язків. У цьому випадку рефлексія розглядається як вихідна точка, засіб і процес моделювання свого та чужого ставлення, знання, незнання, дій до досліджуваного об'єкта (Авксентьева і Лісниченко 2017).

Рефлексивна діяльність інтегрує і проектну, і дослідницьку діяльність, котрі невід'ємно пов'язані з психологічною готовністю розв'язувати проблеми, що в теперішній час є одним із важливих завдань навчання і розглядається як пріоритетна мета всієї системи освіти.

Формування ЛСКК є неможливим без виходу майбутнього перекладача на рефлексивну позицію. Згідно досліджень Авксентьевої і Лісниченко (2017); Kolb, (2023); Лютко, (2015); Найдьоновой, (2012) ми розглядаємо рефлексію як здатність майбутнього перекладача аналізувати, діагностувати, контролювати власну діяльність у контексті завдань його підготовки, переосмислювати та аргументувати правильність своїх дій, пізнавати стан цілей, цінностей, процесу та результату праці. Отже, майбутній перекладач має адекватно оцінювати, контролювати й спрямовувати свої навчальні зусилля, успішно управляти психологічним і фізіологічним станом, проєктувати та передбачати наслідки власних дій за конкретних професійних ситуацій.

Виокремлені компоненти ЛСКК перебувають у постійній взаємодії, безперервно реалізуються та оновлюються. Внаслідок такої взаємодії розвивається ціннісне ставлення майбутніх перекладачів до формування і вдосконалення лінгвосоціокультурної компетентності.

Комплекс вищеописаних компонентів є інтегральним результатом опанування ЛСКК, яка передбачає готовність майбутніх перекладачів використовувати засвоєні знання культурних особливостей, національних відмінностей, вміння адаптуватися до умов іншомовного соціуму, навички комунікації іноземною мовою у розв'язанні практичних професійних завдань, в аналізі й проєктуванні власної професійної діяльності, регулюванні стосунків між мовцями, в самостійних діях за умов змінюваності та невизначеності виробничих обставин.

З огляду на аналіз праць науковців із досліджуваної нами теми та опираючись на власний досвід викладання іноземних мов у ЗВО, можемо стверджувати, що формування ЛСКК органічно відбувається у процесі оволодіння іноземною мовою, яка сприяє проникненню у менталітет, життя і дух іншого народу й передбачає знайомство з поглядами, оцінками та досвідом іншої культурної спільноти, оскільки за кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, який складається з елементів та явищ, притаманних певному народові й невід'ємних від нього. Тому оволодіння іноземною мовою є процесом, який забезпечує здобувачам можливість розширити образ світу, що носить відбиток власної культури.

Вивчення іноземної мови є певним шляхом пізнання мови як нового коду, а також і соціокультурною реальністю. Задоволення цього пізнання є одним із шляхів до створення (через вивчення мови) ефективної основи для міжнаціонального та міждержавного взаєморозуміння.

Мова – це соціальне явище. Сутність соціальності мови слід розуміти як діалектичну єдність мови та культури, мови та суспільства. Мова є засобом не тільки спілкування та висловлення думки, а й акумуляції цінностей культури народу. У мові відображаються його досвід, історія, матеріальна та духовна діяльність. Мові властиво накопичувати, зберігати та відображати факти та явища культури народу. У мові відображається життя суспільства. Мова обслуговує суспільство у всіх його сферах, є відображенням його свідомості, реагує на зміни його життя й сама формується суспільством (Бігич, 2013).

З огляду на вищесказане можна стверджувати, що процес навчання іноземних мов має передбачати також розвиток соціокультурних навичок і вмінь здобувачів, які забезпечують їм участь у міжкультурній комунікації. Організувавши процес навчання таким чином, щоб іноземна мова вивчалась як феномен національної культури, як «мовна модель» світу цього народу і цієї культури (Бігич, 2013), можна сформувати ЛСКК і забезпечити в кінцевому підсумку повноцінне міжкультурне спілкування та взаєморозуміння, тобто діалог культур.

ЛСКК є рівнем володіння цілісної системи уявлень про основні національні традиції, звичаї, реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє здобувачам асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій цієї мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації (Петров, 2010). ЛСКК передбачає також знання словникових одиниць і володіння певними формальними правилами, за посередництвом яких словникові одиниці перетворюються на осмислені висловлювання, і до того ж певний рівень знайомства з соціокультурним контекстом, в якому використовується мова.

Послугуючись аналізом науково-методичної літератури згаданої вище, ми можемо виокремити певні галузі знань та вмінь необхідних для ефективного формування ЛСКК. Сюди варто віднести лінгвокраїнознавчі знання та вміння; соціально-психологічні знання про країну, а також спілкування і володіння комунікативною технікою, знання правил і традицій спілкування і вміння їх використати у бесіді, особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; культурологічні знання та вміння.

Під лінгвокраїнознавчими знаннями та вміннями розуміємо знання мовних і мовленнєвих одиниць з національно-культурною семантикою, обумовленою культурно-історичним розвитком того чи іншого етносу, вміння добувати з них культурно-історичну та національно-специфічну інформацію і використовувати цей матеріал в іншомовному спілкуванні.

Мовні та мовленнєві одиниці з національно-культурною семантикою складають основу країнознавчої лексики. Відомо, що мовні та мовленнєві одиниці самі по собі нейтральні до національної культури, але їх використання у тексті (частота, розподіл, вибірковість, функції) надають їм значення прихованого національного феномену. А яскраво виражений соціокультурний потенціал, який дає можливість сформувати ЛСКК, втілює лексико-семантичний рівень слова: слова, сталі словосполучення, приказки і т.д. Важливість цього

компоненту очевидна, бо саме слово є «сховищем» та джерелом країнознавчої соціокультурної інформації, оскільки містить знання про дійсність, притаманні як масовій, так і індивідуальній свідомості.

Виходячи із розуміння ЛСКК, передбачається, що здобувачі не тільки оволодівають іншомовною лексикою, а й засвоюють великий обсяг іншомовної інформації, необхідної для спілкування та взаємодії. Оскільки це є недосяжним без принципової тотожності основних відомостей комунікантів про навколишній світ, соціокультурні фонові знання входять у ЛСКК як її невід'ємний компонент, а врахування зв'язку мови та культури і, відповідно, реалізація цього зв'язку у практиці викладання є одним із компонентів активної комунікації.

Таким чином, для повного володіння мовою важливе знання елементарних одиниць, так званих культурних універсалій. Оволодіння іноземною мовою припускає не тільки зіставлення мовних систем, а й порівняння культур, кожна з яких має свої особливості, тобто володіння лінгвістичними та екстралінгвістичними елементами, фоновими знаннями.

Фонові знання є притаманні членам певної мовної спільноти, пов'язані з їхньою національною культурою і відсутні в іноземців. Їх наявність є обов'язковою умовою спілкування. Головним бар'єром у міжнаціональному спілкуванні є відмінність фонових знань, які складають специфіку національних культур комунікантів.

Одним із видів лінгвокраїнознавчих знань є також реалії країни, мова якої вивчається. Реалії є відображенням фактів, пов'язаних з державним устроєм даної країни, її особливостями, історією та культурою: події суспільного та культурного життя країни, громадські організації та заклади, звичаї та традиції, предмети побуту, географічні пункти, твори мистецтва і літератури, імена історичних особистостей, громадських діячів, вчених, письменників, артистів, популярних спортсменів, персонажів художніх творів, явища природи.

Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування неможливе без засвоєння комунікативної техніки, яка передбачає знання правил і традицій спілкування, відсутніх у рідній мові. Протягом всієї історії розвитку людське суспільство виробило певні правила та норми соціального спілкування. Ці зразки правильної комунікативної поведінки з граничною ясністю відобразились у традиційних формулах ввічливості та інших мовленнєвих звичаях. Це є сигнали соціального спілкування, які відображають певні, традиційні у даному етносі правила та норми соціального спілкування та мовленнєві звичаї. Відомо, що соціальне життя мовної спільноти, її культура та психологія, усталені форми та традиції мовленнєвої комунікації, з одного боку, та структура мови – з другого, перебувають у тісному взаємозв'язку, який проявляється у численних фактах дій перших на останню (Корніяка, 2010). У процесі оволодіння іноземною мовою інтерес становлять живі мовленнєві форми чи способи створення іншомовного тексту як сигнали соціально-мовленнєвих традицій, що належать до засобів, які формують ЛСКК. Такими мовленнєвими формулами, техніко-комунікативним сигналами є комунікативні кліше

(Дмітренко, 2020). Широке використання кліше у мовленнєвій діяльності слід визнати цілком правомірним явищем. Вони дають можливість зручно і оперативно обмінюватись інформацією і служать для вираження емоційно-реактивної експресії та забезпечення соціального спілкування.

Для адекватної реакції у стандартних ситуаціях спілкування необхідні знання норм поведінки носіїв мови у тій чи іншій ситуації. Отже, важливим елементом ЛСКК є техніко-комунікативні кліше, специфічні для мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету носіїв мови, незнання яких може утруднювати або навіть порушувати комунікацію.

Одним із важливих елементів ЛСКК є також культурологічні знання та вміння. Це є знання історично-культурного (про становлення і розвиток етносу, про основні історичні події), соціокультурного (знання про суспільство, основні органи влади й управління, права й обов'язки особи), етнокультурного (спосіб життя, національна кухня, свята, звичаї, традиції, фольклор і т.д.), семіотичного (символіка, яка прийнята у країнах, мова яких вивчається, специфіка об'яв і т.д.) фону.

Культурологічні знання допоможуть здобувачам зрозуміти та правильно визначити не тільки соціокультурний статус комуніканта, специфіку його життя, досвіду, поглядів, а й досягати взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні, а також ознайомитись із культурними цінностями країни, мова якої вивчається, і тим самим збагатити власний культурний досвід. І саме інтегрування культурологічного компонента у теорію та практику навчання іноземних мов є основою підготовки майбутніх перекладачів до адекватного міжкультурного спілкування, яке є засобом та метою формування ЛСКК.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Стрімкий розвиток процесу світової інтеграції зумовлює зміну акцентів у системі підготовки висококваліфікованих фахівців будь-якої галузі, до яких висуваються нові вимоги, що стосуються, в першу чергу, розвитку особистості, її якостей, здібностей, умінь, заохочення до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності. Величезний потік інформації у всіх сферах знань, взаємовплив культур, потреба у соціокультурній адаптації, здатність здійснювати діалог культур призводить, на нашу думку, до усвідомлення необхідності оволодіння фахівцями лінгвосоціокультурною компетентністю. За таких умов незаперечною є потреба у формуванні ЛСКК майбутніх перекладачів, які володіють історичними, лінгвокраїнознавчими, соціокультурними, лінгвістичними знаннями та є трансляторами специфіки національного менталітету, будови національної картини світу, сучасних тенденцій міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим думка про необхідність їхньої лінгвосоціокультурної освіти набуває аксіоматичного звучання.

Таким чином, очевидною є потреба розглядати лінгвосоціокультурну компетентність як мету фахової підготовки майбутніх перекладачів, бо лише за таких умов вона набуває логічно окресленої практичної важливості, стає

особистісно важливою якістю майбутніх педагогів, рівнем виявлення їхнього професіоналізму.

Перспективу подальших наукових розвідок з висвітленої у статті проблеми вбачаємо у розробці нових підходів і методів для заохочення перекладачів удосконалювати їхню ЛСКК, долучатись до вивчення впливу соціокультурних чинників на процес перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева Т.А., Лісниченко А.П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and Education a New dimension. Pedagogy and Psychology*. V (56), Issue: 128, 2017. С. 36-39.
2. Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ. Ленвіт. 2013. 590 с.
3. Бондар Т.І. Генеза поняття «соціокультурна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. №71. Т.І. 2020. С. 24-30.
4. Дмитренко, Н. Є. *Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2020.
5. Дука М.В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №7 (51). С. 39-48.
6. Корніяк О.М. Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19 – 20 квітня 2010 року). К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т.І. С. 140 – 145.
7. Краснопольський В.Е., Тишакова Л.Т. Формування лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови з використанням вебтехнологій. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Випуск 13. Том 2. С. 100-104
8. Лютко О. М. Модель «навчання через досвід» як ефективна та перспективна форма навчання дорослих. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2015. № 132. С. 80–83.
9. Найдюнова Л.А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот. К, Міленіум. 2012. 280с.
10. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. №2. С. 3-10.
11. Онищук А. С. Наукові підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 31. 2013. С. 120-122.
12. Петров О.О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект. *Рідна школа*. Київ, 2010. № 3. С. 58-61.
13. Петрова А.І. Особливості формування іншомовної компетентності студентів у вищому навчальному закладі. *Рідна школа*. Київ, 2012. № 6. С.48-52.
14. Canale M., Swain A. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. №1. P.1-47.
15. David A. Kolb Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development URL: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (дата звернення: 10.09.2023).
16. Hymes D.H. On Communicative Competence. / In Pride J.B., & Holmes J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Baltimore, USA : Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972. Pp. 269-293.
17. Nordquist R. Linguistic Competence: Definition and Examples. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123> (дата звернення: 16.09.2023).
18. Savington S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. *Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company. 1983.

REFERENCES

1. Avksentieva T.A., Lisnychenko A.P. Formuvannia refleksyvykh umin maibutnix uchyteliv yak umova yikh pidhotovky do tvorchoi samorealizatsii v profesiinii diialnosti. *Science and Education a New dimension. Pedagogy and Psychology*. V (56), Issue: 128, 2017. С. 36-39. [in Ukrainian].
2. Biych O.B., Borysko N. F., Boretska H.E. ta in. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / za zah. red. S.Yu. Nikolaievoi. Kyiv. Lenvit. 2013. 590 s. [in Ukrainian].
3. ondar T.I. Geneza poniattia «sotsiokulturna kompetentnist». Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. №71. T.I. 2020. S. 24-30. [in Ukrainian].
4. Dmitrenko, N. Ye. Avtonomne navchannia profesiino oriietovanoho anhlomovnoho spilkuvannia maibutnix uchyteliv matematyky [monohrafiia]. Vinnytsia: TOV «Tvory», 2020. [in Ukrainian].
5. Duka M.V. Poniattia «linhvosotsiokulturna kompetentnist» ta analiz metodiv yii formuvannia v pedahohichnii teorii i praktytsi. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2015. №7 (51). S. 39-48. [in Ukrainian].

6. Korniiaka O.M. Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti osobystosti v suchasnomu sotsiokomunikativnomu prostori. Materialy II Vseukrainskoho psykholohichnoho konhresu, prysviachenoho 110 richnytsi vid dnia narodzhennia H.S. Kostiuka (19 – 20 kvitnia 2010 roku). K.: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 2010. T.I. S. 140 – 145. [in Ukrainian].
7. Krasnopol'skyi V.E., Tyshakova L.T. Formuvannia linhvosiokulturnoi kompetentsii pid chas vyvchennia inozemnoi movy z vykorystanniam vebtekhnohii. Zakarpatski filolohichni studii. 2020. Vypusk 13. Tom 2. S. 100-104. [in Ukrainian].
8. Liutko O. M. Model «navchannia cherez dosvid» yak efektyvna ta perspektyvna forma navchannia doroslykh. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka. 2015. № 132. S. 80–83.
9. Naidonova L.A. Refleksyivna psykholohiia terytorialnykh spilnot. K, Milenium. 2012. 280s. [in Ukrainian].
10. Nikolaieva S.Yu. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. Inozemni movy. 2010. №2. S. 3-10. [in Ukrainian].
11. Onyshchuk A. S. Naukovi pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya «Pedahohika, sotsialna robota». Vypusk 31. 2013. S. 120-122. [in Ukrainian].
12. Petrov O.O. Opanuvannia linhvosiokulturnoi kompetentnosti maibutnimy vchyteliamy inozemnoi movy: teoretychnyi aspekt. Ridna shkola. Kyiv, 2010. № 3. S. 58-61. [in Ukrainian].
13. Petrova A.I. Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi. Ridna shkola. Kyiv, 2012. № 6. S.48-52. [in Ukrainian].
14. Canale M., Swain A. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. №1. P.1-47.
15. David A. Kolb Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development URL: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (дата звернення: 10.09.2023).
16. Hymes D.H. On Communicative Competence. / In Pride J.B., & Holmes J. (Eds.). Sociolinguistics. Baltimore, USA : Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972. Pp. 269-293.
17. Nordquist R. Linguistic Competence: Definition and Examples. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123> (дата звернення: 16.09.2023).
18. Savington S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company. 1983.

УДК 373.5.091.33:004.032.6]:811.111'272

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-17-28

*Наталія Лебедева, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua*

*Єлена Новицька, магістрантка 2 року навчання
факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID: 0009-0008-2881-0415
novytskaye15@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ

В статті розглянуто актуальні визначення поняття «іншомовна соціокультурна компетентність», її склад, структуру та зміст. З урахуванням сучасного соціального замовлення, компетентнісний підхід набув беззаперечного лідерства у методиці навчання іноземної мови і практичною метою навчання іноземній мові є формування іншомовної комунікативної компетентності. Склад і структура даного поняття і досі не дістали чіткого наукового визначення. Запропоновано власне визначення з урахуванням сучасних тенденцій в методиці навчання іноземних мов та культур. Обґрунтовано важливість використання в процесі вивчення іноземної мови автентичних аудіовізуальних матеріалів як джерела зразків живого мовлення та типових соціокультурних ситуацій народу мова якого вивчається. Розглянуто визначення поняття «автентичні матеріали», проаналізовано їх класифікацію. Проаналізовано та аргументовано параметри відбору та можливі способи застосування автентичних мультимедійних матеріалів для власних методичних розробок. Об'єктом дослідження є процес формування англійської соціокультурної компетентності учнів старших класів засобами автентичних мультимедійних матеріалів. Предмет дослідження – використання автентичних мультимедійних засобів навчання для формування англійської соціокультурної компетентності учнів старших класів. Наукова новизна

дослідження полягає в тому, що в ньому теоретично обґрунтовано використання автентичних мультимедійних матеріалів в процесі формування англомовної соціокультурної компетентності учнів старшої школи, запропоновано власне визначення поняття «соціокультурна компетентність» та розроблено систему вправ для формування соціокультурної компетентності у старшокласників засобами автентичних мультимедійних матеріалів. Висновки. Для розвитку соціокультурної компетентності рекомендується періодично включати автентичні мультимедіа матеріали в якості додаткового матеріалу до основного курсу тому, що вони забезпечують актуальні зразки живої мови завдяки чому створюють штучну атмосферу іноземної реальності та містять інформацію про ситуації та події взяті з реального життя.

Ключові слова: соціокультурна; компетентність; автентичні мультимедійні матеріали; аудіовізуальний твір.

Nataliya Lebedeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University

ORCID: 0000-0001-6821-5559

nlebedieva@vspu.edu.ua

Yelena Novytska, 2nd year master's student of the Faculty of Foreign Languages of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine

ORCID: 0009-0008-2881-0415

novytskaye15@gmail.com

THEORETICAL ASPECTS OF THE FOREIGN LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION BASED ON THE USE OF AUTHENTIC MULTIMEDIA MATERIALS

The article examines current definitions of the concept of "foreign language sociocultural competence", its composition, structure and content. Taking into account the modern social order, the competency-based approach has gained undisputed leadership in the methodology of foreign language learning, and the practical goal of foreign language learning is the formation of foreign language communicative competence. The composition and structure of this concept have not yet received a clear scientific definition. A proper definition is proposed, taking into account modern trends in the methodology of teaching foreign languages and cultures. The importance of using authentic audiovisual materials in the process of learning a foreign language as a source of samples of live speech and typical sociocultural situations of the people whose language is being studied is substantiated. The definition of the concept of "authentic materials" was considered, and their classification was analyzed. Selection parameters and possible ways of using authentic multimedia materials for own methodological developments are analyzed and argued. The object of the study is the process of forming the English-language sociocultural competence of high school students by means of authentic multimedia materials. The subject of the study is the use of authentic multimedia learning tools for the formation of English-language sociocultural competence of high school students. The scientific novelty of the research lies in the fact that it theoretically substantiates the use of authentic multimedia materials in the process of forming the English-speaking sociocultural competence of high school students, offers its own definition of the concept of "sociocultural competence" and develops a system of exercises for the formation of sociocultural competence in high school students by means of authentic multimedia materials. Conclusions. For the development of socio-cultural competence, it is recommended to periodically include authentic multimedia materials as additional material to the main course, because they provide actual examples of living language, thanks to which they create an artificial atmosphere of foreign language reality and contain information about situations and events taken from real life.

Keywords: sociocultural; competence; authentic multimedia materials; audiovisual work.

Актуальність. У сучасному глобальному суспільстві навички комунікації та ефективної взаємодії стали чи не найбільш затребуваними вміннями для успішної реалізації потенціалу особистості в соціумі. Через війну в Україні та в світлі поточних геополітичних подій особливої цінності набули навички ефективної міжкультурної комунікації. І якщо раніше такі вміння були актуальні тільки для вузького кола спеціалістів, зараз необхідність міжкультурної взаємодії виникає на всіх рівнях нашого суспільства.

Постановка проблеми. З урахуванням сучасного соціального замовлення, компетентнісний підхід набув беззаперечного лідерства у методиці навчання іноземної мови і практичною метою навчання іноземній мові є формування

іншомовної комунікативної компетентності. Склад і структура даного поняття і досі не дістали чіткого наукового визначення, але переважна більшість дослідників підкреслюють важливість культурологічної складової для ефективної комунікації іноземною мовою, виділяючи її як соціокультурну або лінгвосоціокультурну компетентність.

Аналіз досліджень. Теоретичним та практичним аспектам англomовної соціокультурної компетентності, та методиці її формування присвячено праці М. Байрама, А. Фантіні, Д. Гаймза, В. Свейна, Й. Хомськи, С. Ніколаєвої, О. Бігич, Т. Колодько, Холоденка О. В., Кушнірчук О. О., Гудими Г. Б.

Мета статті – проаналізувати поняття іншомовної соціокультурної компетентності, її місце і роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності та дослідити ефективність використання автентичних мультимедійних матеріалів в процесі формування іншомовної соціокультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Згідно дослідження Бондар Т., яка проаналізувала історію виникнення поняття «соціокультурна компетентність» в українському науковому просторі, поява цього терміну зумовлена вимогою часу, коли в 70-х та 80-х роках ХХ століття в англійському суспільстві різко зростає частка іммігрантів. Виникла нагальна потреба опанувати англійську як другу мову в процесі безпосередньої взаємодії з носіями, однак незнання соціокультурних норм спілкування стало серйозною перепорою для успішної комунікації (Бондар, 2020, с. 26).

Н. Складенко, визначає соціокультурну компетентність як спроможність та готовність індивіда до здійснення адекватної міжкультурної комунікації (Колодійчук, 2017, с. 104).

У статті Шевальє С. вказано що соціокультурна компетентність є здатністю учнів розуміти, коректно оцінювати та тлумачити соціокультурну інформацію, яка експліцитно та імпліцитно виражена на різних рівнях різних видів автентичних творів, в умовах опосередкованої масової міжкультурної комунікації за допомогою відповідних знань, навичок і вмінь сформованих у учнів (Шевальє, 2020, с. 657).

Варто проаналізувати взаємозалежність та кореляцію між термінами «соціокультурна» та «лінгвосоціокультурна» компетентності. Вчена Ніколаєва С. Ю. класифікує соціокультурну компетентність як одну зі складових лінгвосоціокультурної компетентності наряду з соціолінгвістичною та соціальною компетентностями. Також вона визначає що лінгвосоціокультурна компетентність це «здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Ця компетентність утворюється динамічною взаємодією сформованих соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетентностей» (Ніколаєва, 2013, с. 92).

Дослідниця Божко Н. В. проаналізувала теоретичну сутність терміну «лінгвосоціокультурна компетентність» і визначає дане поняття як комплексну систему знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного

міжкультурного спілкування що охоплює лінгвальний та екстралінгвальний чинники комунікативної взаємодії, акцентує увагу на розвиток таких якостей особистості, які допомагають реалізовувати міжкультурне спілкування. В структурі лінгвосоціальної компетентності виділяють наступні компоненти: лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча, соціолінгвістична та країнознавча компетентності. (Божко, 2019, с. 18).

Тобто соціокультурна компетентність виступає як компонент більш широкого поняття «лінгвосоціокультурна компетентність». Також вона підкреслює що соціокультурну компетентність не варто звужувати до набору знань та умінь а доцільно надавати важливішого значення здатності мовця встановлювати зв'язок між набутими знаннями і реальною мовною ситуацією та можливості ним віднайти відповідні способи взаємодії направлені на розв'язання проблеми (Божко, 2019, с. 19).

У міжнародному науковому обігу використовуються таке суміжне поняття як «міжкультурна» (intercultural) комунікативна компетентність.

На наш погляд оскільки кінцевою метою навчання є формування комунікативної компетентності, але в рамках дискурсу навчання ІМіК саме і передбачається комунікація між носіями різних мов а отже і представниками різних культур, то є сенс приділяти більше уваги формуванню міжкультурної компетентності. Різні науковці наводять різні визначення терміна «міжкультурна компетентність». Згідно аналізу Костенка Д., міжкультурної компетентність включає в себе комплекс знань, навичок та умінь, які індивід може успішно використовувати для спілкування з комунікативними партнерами-представниками інших культур в різних контекстах (як на побутовому, так і на професійному рівнях) (Костенко, 2018, с. 81).

Термін «міжкультурна компетентність» виник на початку 1970-х рр. на Заході, в період відокремлення міжкультурної комунікації як окремого наукового напрямку. Явище було зумовлене питаннями відношення до інших культур та їх цінностей, нейтралізація наслідків прояву етнокультурного центризму. Міжкультурна компетентність визначалася як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури». Вважалося що міжкультурну компетентність набувають через знання, отримані в процесі міжкультурної комунікації. Виділяли специфічні (інформація про традиції в певній культурі) і загальні (толерантність, емпатійне слухання, володіння загально-культурними універсаліями) знання (Костенко, 2018, с. 80).

Американський лінгвіст А. Фантіні, який спеціалізується на вивченні міжкультурної компетентності виділяє три основоположні принципи які присутні в більшості визначень даного поняття: 1) здатність розвивати та підтримувати стосунки, 2) здатність спілкуватися ефективно та належним чином

з мінімальними втратами або спотворенням інформації, 3) здатність досягти відповідності з вимогами та досягти успіху в співпраці з іншими. Дослідник наголошує що хоча названі принципи комунікації однаково важливі як при взаємодії в межах однієї культури так і при міжкультурній інтеракції – остання є набагато складнішою адже спільні риси комунікантів зменшуються, а відмінності різко збільшуються (див. рис. 1):



Рис. 1

Зростання відмінностей на міжкультурному рівні викликано розбіжностями в мовах, культурах і світоглядах, що значно впливає на комунікацію (Фантіні, 2020, с. 54).

Також, у статті А. Фантіні підкреслюється що мова і культура є вимірами одна одної, тож вони є взаємопов'язані та нерозлучні. Насправді мова відображає світогляд і впливає на нього, слугуючи своєрідною дорожньою мапою того, як людина сприймає, інтерпретує, думає про світ і виражає свій погляд на світ. Це переплетення змушує переглянути погляди на те, як ми концептуалізуємо те, що мається на увазі під світоглядом, його компонентами, та їх взаємозв'язками і про те, як мова і культура опосередковують (між)культурні процеси (Фантіні, 2020, с. 50).

Щодо структури поняття «міжкультурна компетентність», виділяють мовну, комунікативну та культурну складові. З цього можна зробити висновок що соціокультурна компетентність є основою для набуття високого рівня міжкультурної компетентності, адже індивід повинен розуміти і знати що, коли, і як необхідно сказати чи зробити. Саме за цей пласт знань і відповідає соціокультурна компетентність. Слід також зазначити що її неможливо сформулювати без достатньо високого рівня володіння мовою.

Враховуючи таку взаємозалежність і відношення між міжкультурною та соціокультурною компетентностями, пропонуємо наступне визначення останньої: іншомовна соціокультурна компетентність - це комплекс умінь та навичок, заснованих на країнознавчих знаннях про країну мова якої вивчається та особистісних якостях, який дозволяє індивіду адекватно оцінити міжкультурну комунікативну ситуацію та досягати цілей комунікації відповідно обраної стратегії.

У статті Курінної Л.В. наведено такі види соціокультурної компетентності:

- інтелектуальна (включає ерудицію, навички інтелектуальної діяльності та поінформованість);

- культурологічна (пов'язана з культурними цінностями та культури міжособистісної взаємодії);

- загальнокультурна (стосується національно менталітету, етнопсихології та орієнтації в системі культурних цінностей (Курінна, 2018, с. 51).

У своєму дослідженні сутності терміну «соціокультурна компетентність» Курінна Л. В. констатує що на даному етапі відсутня узгоджена та загальноприйнята у науковому обігу позиція щодо структурних складників даного поняття. Однак більшість вчених що досліджували дане питання виділяють на соціальні, культурні, та комунікативні аспекти як складові структури терміну. Дослідниця також пропонує такі ключові поняття у якості характеристики терміну «соціокультурна компетентність» (Курінна, 2018, с. 53):

- обізнаність
- здатність
- готовність
- вміння

Важлива роль лінгвокультурологічного аспекту у процесі вивчення іноземної мови полягає в адекватному розумінні, трактуванні та вживанні безеквівалентних (неперекладних) мовних одиниць та реалій. З одного боку, саме ці вміння потрібні при роботі з автентичними художніми творами та засобами масової інформації, а з іншого - саме використання автентичних матеріалів в процесі навчання і дає навички роботи з такими одиницями.

Качур І. І. наводить таке визначення поняття «автентичні матеріали» як традиційне - це матеріали, створені носіями мови, які можуть бути застосовані у навчальному процесі для реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Дослідниця пропонує поділ автентичних матеріалів на наступні категорії:

- паперові (книги, газети, журнали, листівки, рекламні оголошення тощо);
- аудіо- та відеоматеріали (теле- та радіопрограми, звукозаписи тощо);
- інтернет-ресурси;
- інші (пісні, вірші, римівки та інше) (Качур, 2020, с. 14).

Жупаник О. вважає що автентичним можна вважати будь-який матеріал, що створений іноземною мовою та не призначений для використання в освітніх цілях. Використання таких матеріалів має на меті зробити процес навчання цікавішим та мотивуючим для здобувачів освіти (Жупаник, 2022, с. 70).

На наш погляд важливою ознакою автентичних матеріалів є те, що вони створювалися носіями мови для носіїв мови з метою кінцевого споживання інформації а не з метою навчання мові. Дослідник Дамаянті Д. стверджує що автентичні матеріали, хоча і не були створені для навчальних цілей, мають вагомий навчальний потенціал і навіть певні переваги (наприклад використання актуальної лексики, доступність, висвітленні проблем якими живе суспільство сьогодні) (Дамаянті, 2018, с. 5).

Темою даного дослідження є використання мультимедійних автентичних матеріалів. Оскільки термін «мультимедіа» (лат. Multum + Medium) —

передбачає обов'язкове поєднання декількох форматів представлення даних в межах одного файлу, ми розглянемо детальніше матеріали що підпадають під цю категорію а саме відео- та інтернет-ресурси. Найпоширенішими відеоматеріалами які можливо використати в навчальному процесі є фільми, серіали, телевізійні програми, лекції TED Talks, потокові відео (прямі трансляції з Ютуб та інших сервісів), соціальні мережі, відеокліпи, блоги, форуми, онлайн-мапи та інші вебсайти.

Розглянемо переваги, недоліки і можливості для застосування на уроці фільмів. Фільми є сучасними інструментами оповідання. В силу того, що вони мають можливість охопити величезну аудиторію, вони і мають таке значення для суспільства. Якісні фільми є способом для людей всіх вікових категорій краще зрозуміти оточуючий світ і ставитися до реальності більш конструктивно. Не менш важливим ефектом є формування способу мислення та власної ідентичності.

По-перше, навчання за фільмами є мотивуючим і приємним. У цьому контексті мотивація є одним із найважливіших факторів, що визначають успішне оволодіння мовою. По-друге, як приклад автентичного матеріалу, фільм надає студентам приклади мови, яка використовується в реальних ситуаціях за межами класу, зокрема мову розмови в реальному житті. По-третє, візуальне оформлення фільмів робить їх безцінним інструментом для вивчення мови, що дозволяє учням краще розуміти мову в повному візуальному контексті. По-четверте, фільм може внести різноманітність в навчальний процес. Фільм можна використовувати для практики аудіювання та читання, а також як зразок для усної та письмової мови (Дамаянті, 2018, с. 6).

Можливими труднощами для перегляду фільму є обмежена тривалість уроку. Тому варто обирати або уривок фільму, або короткометражний твір, або виносити перегляд фільмів як факультативне заняття, в тому числі онлайн.

Завдяки стрімкому розвитку сучасних інформаційних та медійних технологій відбувається активне залучення в освітній процес автентичних медіа-ресурсів. Важливість застосування в процесі навчання не призначених для цього, автентичних матеріалів полягає в тому, що вони сприяють знайомству студентів з реальним світом країни виучуваних ІМіК та слугують додатковим джерелом мотивації для оволодіння мовою. Автентичні матеріали створені для носіїв мови відбивають сучасну мову й культуру суспільства до якого вони належать, зазначає Бігич О. Б. (Бігич, 2019, с. 166).

За допомогою роботи з фільмами можна формувати соціокультурні знання та вміння. При цьому не варто ототожнювати соціокультурну компетентність з країнознавчими знаннями, значно звужуючи цим її поняття.

Ну применшуючи важливості вищезгаданих знань необхідно вміти порівнювати різні культури світу, виділяти в них культурно-специфічні відмінності та загальнокультурні спільності. Для високого рівня сформованості соціокультурної компетентності важливим є вміння інтерпретувати різні ситуації мовленнєвого й немовленнєвого характеру з боку культурних

особливостей конкретної країни, уникаючи водночас формування помилкових стереотипів і не підпадаючи під вплив нав'язуваних суджень та уявлень. Таке завдання можна вирішити за допомогою використання автентичних відео. Необхідно зауважити що вирішальну роль в цьому процесі відіграє роль вчителя та грамотної системи спеціально розроблених вправ. Зокрема доцільно застосувати такий тип завдань як встановлення міжкультурних зіставлень і розбіжностей. Залежно від рівня умінь учнів порівнювати й зіставляти культурознавчо-марковану інформацію вчителю потрібно продумувати систему опору, що спрямовують увагу учнів на вичленення, фіксацію та інтерпретацію потрібної інформації (Бігич, 2019, с. 39).

Виділяють наступні функції автентичних матеріалів, які використовуються в навчальному процесі:

Інформаційно-навчальна - автентичні матеріали відтворюють умови природного мовного спілкування, передають інформацію про країну досліджуваної мови, дозволяючи більш ясно уявити ситуацію спілкування.

Організуючо-керуюча або мотивуюча функція проявляється в тому, що автентичні матеріали забезпечуючи «ефект присутності» або «ефект співучасті», стимулює мовну активність.

Інтегративна функція виражається в тому, що автентичні матеріали служать зв'язкою між частинами заняття, сприяють організації та систематизації навчальних етапів.

Ілюстративно-наочна функція проявляється в тому, що автентичні матеріали являють собою синтез усіх видів наочності, служать засобом дистанційного занурення в природне середовище на всіх етапах навчання, тим самим частково компенсуючи його відсутність.

Розвиваюча функція виражається у розвитку таких якостей особистості, як спостережливість, уява, увага, мислення, мовна пам'ять, розвитку умінь у всіх видах мовної та творчої діяльності.

Виховально-евристична функція реалізується у вихованні почуття поваги до народу і культури країни мови, що вивчається, усвідомленні незнайомого і чужого, спонукання до порівняння особливостей культури країни досліджуваної мови та рідної культури (Коротка, 2018, с. 126).

У статті Короткої Н. В. наводиться таке визначення: автентичні матеріали – це матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною відповідністю мовних засобів що використовуються, ілюструють випадки автентичного слововжитку, які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані під час навчання іноземної мови.

Також дослідниця виділяє три фактори які необхідно враховувати при відборі автентичних матеріалів: 1) сферу професійних інтересів учня, 2) мету навчання і 3) форми введення автентичних матеріалів в освітній процес (Коротка, 2018, с. 126).

Дослідниця Романюк Л. В. запропонувала наступні критерії відбору автентичних матеріалів для використання у навчальному процесі: ситуативність (можливість застосування інформації що міститься в матеріалі для моделювання типових ситуацій спілкування), ілюстративність (властивість матеріалу ілюструвати певні поняття та категорії і полегшувати їх сприйняття), пізнавальна привабливість (цікавість в інформативному, соціокультурному, та країнознавчому аспектах), доступність (матеріал відносно простий для сприйняття), методична та лінгвістична цінність (насиченість матеріалу необхідними мовними одиницями), а також автентичність, інформативність, тематичність, комунікативність, функціональність, новизна.

Також варто зазначити що в першу чергу критерії відбору автентичних матеріалів стосуються їх змісту, який має відповідати інтересам та потребам учнів, сумісність з цілями заняття та відображати соціокультурні реалії іншомовного суспільства. (Романюк, 2017, с. 163).

Для досягнення найвищої ефективності від застосування автентичних мультимедіа матеріалів рекомендовано дотримуватися наступних вимог:

- зміст відео повинен співпадати з поточною темою згідно чинної навчальної програми відповідати темі заняття, інтересам та рівню знань учнів;
- демонстрація відео повинна бути завчасно запланована і органічно вплетена в хід уроку;
- відеоматеріал повинен сприяти формуванню мовної, комунікативної, та соціокультурної компетентностей;
- до перегляду відеофрагменту викладач повинен надати чіткі та зрозумілі учням інструкції згідно конкретної навчальної мети;
- відео не повинно бути занадто довгим (Бондар, 2018, с. 109).

Цікавою є пропозиція науковиці Панової Я. Є. застосовувати різні формати для обговорення проблемних питань фільму, а саме:

- face-to-face (обговорення в парах з подальшою зміною партнерів на наступне питання);
- групова дискусія;
- диспут (дві групи відстоюють заданий модератором (вчителем) тезис наводячи аргументи та контраргументи);
- обговорення у міні-групах по 3-4 людини (доцільно застосовувати якщо учням бракує досвіду або рівень мови низький) (Панова, 2020, с. 126).

Висновки. Важливість такої складової іншомовної комунікативної компетентності як іншомовна соціокультурна компетентність зумовлена тим, що саме вона дозволяє побудувати успішну стратегію та досягти цілей комунікації. Для розвитку соціокультурної компетентності рекомендується періодично включати автентичні мультимедіа матеріали в якості додаткового матеріалу до основного курсу тому, що вони забезпечують актуальні зразки живої мови завдяки чому створюють штучну атмосферу іншомовної реальності та містять інформацію про ситуації та події взяті з реального життя. Для більш

ефективного застосування автентичні матеріали повинні відповідати визначеним критеріям та мати релевантний зміст. Саме зміст матеріалу в даному контексті в поєднанні з продуманими вправами та чітким керівництвом з боку вчителя відіграє ключову роль для формування соціокультурної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Бігич О. Б., Руснак Д. А. Автентичні медіа-ресурси як засіб формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. №2. Т. 70 С. 165 – 179.
3. Білоус А.А. Методика формування комунікативної компетентності в старшокласників із використанням мультимедійних засобів навчання (відеоматеріалів). *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43, Т. 1. С. 35 – 42.
4. Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. №71. С. 16 – 21.
5. Бондар Т. І. Генеза поняття «соціокультурна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. Т. 1. С. 24–30.
6. Гудима Г. Б., Слодинська Ю.Р. Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Том 1. С. 106 – 110.
7. Жупаник О. Ефективність та особливості застосування автентичних матеріалів, спрямованих на розвиток навичок слухового сприймання на заняттях з англійської мови. *Збірник наукових праць проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. Вип. 1(25). С. 67 – 74.
8. Качур І.І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 13 – 16.
9. Коломійчук І.М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 102 – 105.
10. Коротка Н. В. Роль автентичних матеріалів в вивченні ділової англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2018. № 4(72). С. 124 – 127.
11. Костенко Д.В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2018. № 30. С. 80–85.
12. Курінна Л. В. Теоретичний аналіз сутності терміна «соціокультурна компетентність» . *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип.65. С. 49–55.
13. Панова Я. Є. Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземної мови. *Актуальні проблеми науки та освіти: матеріали XXII підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ / за загальн. ред. К.В. Балабанова., м. Маріуполь, 07 лют. 2020 р. Маріуполь: МДУ, 2020. С. 215 – 217.*
14. Романюк Л. В., Русановська Т. В. Критерії відбору автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2017. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v27/40.pdf> (дата звернення:)
15. Шевальє С. Б. Сутність та основні підходи до визначення поняття «соціокультурна компетентність». *Scientific Collection «Interconf»*. 2020. № 2(38). С. 656 – 66.
16. Damayanti D., Fauzi A., Inayati A. Learning materials: the “nucleus” of language teaching. *Journal of English Education*. 2018. №3. P. 2-8.
17. Fantini, A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*. 2020. №1 5 (1), P. 52–61. Режим доступу: <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bigich O. B., Borysko N. F., Boretska G. E. and others (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / za zahal'n. red. S. YU. Nikolayevoiy* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook

for students. classical, pedagogical and linguistic universities / for general. ed. S. Yu. Nikolayeva]. Kyiv: Lenvit., 590 p. [in Ukrainian].

2. Bigich O. B., Rusnak D. A. (2019). Avtentychni media-resursy yak zasib formuvannya u maybutnikh uchyteliv frantsuz'koyi movy mizhkul'turnoyi komunikativnoyi kompetentnosti. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya [Authentic media resources as a means of forming intercultural communicative competence in future teachers of the French language]. *Information technologies and teaching aids*. No. 2. Vol. 70, pp. 165-179. [in Ukrainian].

3. Bilous A.A. (2022). Metodyka formuvannya komunikativnoyi kompetentnosti v starshoklasnykiv iz vykorystanniam mul'tymediynykh zasobiv navchannya (videomaterialiv) [Methodology of formation of communicative competence in high school students using multimedia learning tools (video materials)]. *Innovative pedagogy*. Issue 43, Vol. 1. pp. 35-42. [in Ukrainian].

4. Bozhko N.V. (2019). Teoretychni zasady rozvytku linhvosotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy [Theoretical foundations of the development of linguistic and sociocultural competence of future foreign language teachers]. *Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*. No. 71. P. 16 – 21. [in Ukrainian].

5. Bondar T. I. (2020). Geneza ponyattya «sotsiokul'turna kompetentnist'» [Genesis of the concept of socio-cultural competence"]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. No. 71. Vol. 1. pp. 24–30. [in Ukrainian].

6. Gudyma G.B., Slodynytska Y.R. (2023). Vykorystannya avtentychnykh materialiv na zanyattiyakh z anhliys'koyi movy u zakladakh vyshchoyi osvity [The use of authentic materials in English classes in institutions of higher education]. *Transcarpathian Philological Studies*. Issue 27. Volume 1. pp. 106 – 110. [in Ukrainian].

7. Zhupanyk O. (2022). Efektyvnist' ta osoblyvosti zastosuvannya avtentychnykh materialiv, spryamovanykh na rozvytok navychok slukhovoho sprymannya na zanyattiyakh z anhliys'koyi movy [Effectiveness and features of using authentic materials aimed at developing listening comprehension skills in English classes]. *A collection of scientific works on the problem of modern teacher training*. Issue 1(25). pp. 67 - 74. [in Ukrainian].

8. Kachur I.I. (2020). Vykorystannya avtentychnykh materialiv yak kreatyvnyy pidkhid do vyvchennya inozemnoyi movy [Using authentic materials as a creative approach to learning a foreign language]. *Innovative pedagogy*.. Issue 21. Vol. 2. pp. 13-16. [in Ukrainian].

9. Kolomiychuk I.M. (2017). Avtentychni materialy yak efektyvnyy zasib zabezpechennya sotsiokul'turnoho spryamuvannya protsesu navchannya inozemnoyi movy [Authentic materials as an effective means of ensuring the socio-cultural direction of the foreign language learning process]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. *Pedagogical sciences*. No. 1 (13). pp. 102 - 105. [in Ukrainian].

10. Korotka N. V. (2018). Rol' avtentychnykh materialiv v vyvchenni dilovoyi anhliys'koyi movy [The role of authentic materials in the study of business English]. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*. Series "Philology".. No. 4(72). pp. 124 - 127. [in Ukrainian].

11. Kostenko D.V. (2018). Mizhkul'turna komunikatsiya u suchasnomu sviti [Intercultural communication in the modern world]. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific papers*.. No. 30. pp. 80–85. [in Ukrainian].

12. Kurinna L. V. (2018). Teoretychnyy analiz sutnosti termina «sotsiokul'turna kompetentnist'» [Theoretical analysis of the essence of the term "socio-cultural competence"]. *Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Ser. Pedagogical sciences: realities and prospects*.. Issue 65. pp. 49–55. [in Ukrainian].

13. Panova Ya.E. (2020). Rol' avtentychnykh materialiv u navchanni inozemnoyi movy [The role of authentic materials in foreign language learning]. *Actual problems of science and education: materials XXII summary. science and practice conf. of teachers of MSU / for general. ed. K.V. Balabanova, Mariupol, February 7.. Mariupol: Mariupol State University*. pp. 215 – 217. [in Ukrainian].

14. Romanyuk L. V., Rusanovska T. V. (2017). Kryteriyi vidboru avtentychnykh materialiv u protsesi navchannya inozemnoyi movy studentiv nemovnykh spetsial'nostey [Criteria for the selection of authentic materials in the process of foreign language learning for students of non-linguistic majors]. *Scientific notes of the International Humanitarian University*.. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v27/40.pdf> [in Ukrainian].

15. Chevalier S. B. (2020). Sutnist' ta osnovni pidkhody do vyznachennya ponyattya «sotsiokul'turna kompetentnist'» [The essence and main approaches to defining the concept of "socio-cultural competence"]. *Scientific Collection "Interconf"*.. No. 2(38). pp. 656 – 66.[in Ukrainian].

16. Damayanti D., Fauzi A., Inayati A. (2018). Learning materials: the “nucleus” of language teaching. *Journal of English Education*.. №3. pp. 2-8.

17. Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*. №1 5 (1), pp. 52–61. URL: <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-28-37

*Катерина Поселецька, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com*

*Назар Боровський, магістр факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
borovskyin@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ

Дослідження присвячено проблемі використання автентичних країнознавчих текстів у процесі навчання іноземній мові. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання автентичних країнознавчих матеріалів з метою формування та розвитку іноземномовної компетенції учнів у читанні. У процесі дослідження були застосовані теоретичні методи: аналіз науково-методичної літератури й передового зарубіжного і вітчизняного досвіду. Читання має цілеспрямовану природу, і репрезентація тексту читачем змінюється залежно від його читачької мети. Мета читання може впливати на зусилля, докладені учнем для виконання завдання, і на результат. Використання автентичних матеріалів на уроці іноземної мови сприяє мотивації вивчення мови та досягненню високих результатів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: навчання читання, автентичність, автентичні країнознавчі матеріали, мотивація учнів.

*Kateryna Poseletska, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of German Philology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com*

*Nazar Borovskiy, master of the faculty of foreign languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
borovskyin@gmail.com*

THE USE OF AUTHENTIC COUNTRY STUDIES TEXTS IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN READING

The study is devoted to the problem of using authentic country studies texts in the process of learning a foreign language. The purpose of the study is the theoretical justification of the expediency of using authentic country studies materials for the purpose of forming and developing students' foreign language competence in reading. In the process of research, theoretical methods were applied: analysis of scientific and methodical literature and advanced foreign and domestic experience. Reading is purposeful in nature, and the reader's representation of the text changes depending on his reading purpose. The purpose of reading can influence the effort a student puts into a task and the outcome. The use of authentic materials in a foreign language lesson contributes to the motivation of language learning and the achievement of high results in the process of learning a foreign language.

Keywords: teaching reading, authenticity, authentic country studies materials, student motivation.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ

Актуальність. В умовах глобального розвитку науково-технічного прогресу іноземна мова відіграє головну роль при комунікації носіїв різних соціальних прошарків суспільства. Тому при вивченні іноземних мов головним завданням української освіти є формування соціокультурної компетентності особистості, що нерозривно пов'язано із основними завданнями освітнього процесу.

Модернізація системи української освіти в умовах інтенсивної євроінтеграції передбачає актуалізацію проблем підвищення рівня знань, здобутих у процесі навчання. В наш час вивчення іноземної мови фокусується не тільки на опануванні мовних навичок, а й на формуванні особистості, яка здатна здійснювати міжкультурне спілкування з носіями мови.

Використання автентичних країнознавчих текстів на уроці іноземної мови сприяє не лише розширенню знань про культуру різних соціальних груп, що надає можливість розуміти носіїв мови, їх культуру та традиції, але й мотивує учнів до вивчення іноземної мови.

Постановка проблеми. Останнім часом навчанню розуміння прочитаного приділяється значно більше уваги в більшості країн світу. Як наслідок, пошук відповідних та ефективних навчальних матеріалів займає значний простір для роздумів викладачів. Мета навчання читання полягає в тому, щоб мати можливість отримати користь від його використання в реальному світі, в реальних ситуаціях. Тому більшість викладачів замислюються над тим, чи достатньо навчати читання за підручником, який вважається штучним, оскільки створений лише для навчальних цілей, чи варто використовувати автентичні матеріали для побудови навчального процесу, щоб розвивати в учнів навички розуміння прочитаного.

Аналіз останніх досліджень. Багато наукових праць присвячено розкриттю поняття автентичних матеріалів та їх використанню у процесі вивчення іноземних мов. Над проблемою трактування поняття та використання автентичних матеріалів працювали Бігич О.Б (2012)., Веклич Ю.І (2012), Гришкова Р.О. (2007), Коломічук І.М. (2017), Подосиннікова (2020) та інші.

У вітчизняній та зарубіжній методиці не існує єдиного визначення поняття «автентичні матеріали» та підходу до їх класифікації. Науковці сходяться в думці, що робота з автентичними матеріалами допомагає підвищити комунікативну мотивацію до вивчення іноземної мови та дає можливість зануритися в природне середовище спілкування мови, що вивчається.

Гнучкість і можливості використання читання роблять його ефективним «інструментом» для набуття, організації та застосування знань, важливість читання сьогодні є більшою, ніж будь-коли. Це пов'язано не лише зі стрімким

розвитком засобів масової інформації, але й зі зростаючою важливістю письма в багатьох професіях і необхідністю навчання впродовж усього життя.

Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення рівня сформованості компетентності у читанні залишається ще недостатньо вивченою.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання автентичних країнознавчих матеріалів з метою формування та розвитку іншомовної компетенції у читанні.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності необхідним є формування мовних навичок і розвиток мовленнєвих умінь, що дозволяє учням спілкуватися іноземною мовою. У методичній літературі виділяють наступні види мовленнєвої діяльності: усні (аудіювання й говоріння) та письмові (читання й письмо).

Компетентність у читанні – це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування (Бігич, 2012, с. 29).

Очевидно, що читання є ключовим фактором у вивченні мови. Одним з важливих принципів розвитку навичок читання є використання мови як для навчання, так і для спілкування.

Читання допомагає розвивати навички говоріння. Слід зазначити, що говоріння займає дуже важливе місце у вивченні іноземної мови, оскільки саме за допомогою мовлення передаються повідомлення. Читання за межами аудиторії має найбільший вплив на здатність до усного спілкування. Завдяки читанню учні розвивають як плавність, так і точність висловлювань у своєму мовленні (Funk, 2014).

Читання – це процес поєднання інформації з тексту та власних фонових знань з метою розуміння та аналізу прочитаного. Читання є складним процесом, який складається з розпізнавання слів і розуміння останніх. Ці два компоненти, отримані в процесі читання, сприяють розвитку мовної компетенції учнів. Читання – це не пасивне сприйняття інформації, що міститься в тексті, а активне реконструювання основного змісту тексту. Розуміння тексту залежить від попередніх знань учнів, знань про світ і знання мови.

Крім того, ефективність розуміння змісту залежить не лише від цілей уроку та виду тексту, але й від компетенцій учнів. Читаючи, учень спочатку намагається класифікувати зміст у знайомих структурах. Однак, у випадку об'єктивних суперечностей і проблем із розумінням виникає необхідність змінити або розширити ці структури.

Читання – це дуже складний процес вилучення сенсу, який складається з декількох підпроцесів. На найнижчому рівні читання складається з розпізнавання букв і слів та засвоєння значень слів. На наступному, більш високому рівні, увага зосереджується на встановленні семантичних і синтаксичних зв'язків між реченнями, а на рівні тексту – на об'єднанні речень у

сміслові одиниці та створенні цілісної ментальної репрезентації змісту тексту [3].

Підпроцеси, що беруть участь у читанні, можна розглядати як дуже гнучкі і залежні від контексту на всіх рівнях. Навіть на рівні розпізнавання слів учням відкрито кілька шляхів: прямий візуальний доступ через активізацію слів, що вже зберігаються в пасивному лексиконі, опосередкований доступ через фонологічне посередництво і, для нових і складних слів, через морфологічну структуру.

На рівні речень і коротких текстів у більшості випадків достатньо описати процеси розуміння тексту через семантичні зв'язки в тексті у вигляді речень і через прості процеси перевірки зв'язності цих речень.

Вміння читати – важлива мета вивчення мови. Під час читання учні відкривають для себе нові слова та інформацію. Розуміння під час читання необхідне для того, щоб отримати інформацію, яка знаходиться за межами тексту, тобто мається на увазі. Це активний процес мислення, який залежить не лише від навичок розуміння, але й від досвіду та попередніх знань учнів. Розуміння включає в себе розуміння лексики, бачення зв'язків між словами і поняттями, впорядкування ідей, розпізнавання мети автора, винесення суджень і формулювання висновків.

Вчені визначають розуміння прочитаного як важливу частину багатогранної взаємодії психофізіологічних механізмів. З цим твердженням пов'язано те, що, сприймаючи тексти однаково або по-різному, учні можуть по-різному інтерпретувати тексти. Тобто учні, які вивчають мову, можуть сприймати текст однаково, але розуміти його по-різному, або сприймати тексти різними способами, але розуміти їх однаково. З цієї точки зору, розуміння учнями інформації, що міститься в уривку, залежить від того, як вони інтерпретують зміст текстів (Веклич, 2012).

Основними цілями у процесі розвитку читання є формування мовних знань, які полегшать читання; формування схематичних знань; здатність адаптувати стиль читання відповідно до мети читання (глобальне, детальне, вибіркоче читання); усвідомлення структури письмових текстів іноземною мовою; розвиток критичного та аналітичного мислення.

Завдяки сформованим навичкам читання учні поповнюють свій словниковий запас, що полегшує їхнє говоріння, а також розвивають навички використання різних структур.

Основними характеристиками читання як виду мовленнєвої діяльності є те, що читання відноситься до писемних, реактивних, рецептивних видів діяльності. Предметом читання є чужа думка, яка закодована в тексті і яку потрібно розпізнати. Продуктом читання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту.

Згідно з Д. Олдерсоном, у процесі читання психологічні фактори впливають на сприйняття тексту та його інтерпретацію. В освітній системі

психологічні фактори можуть розглядатися як важливий елемент в оцінці академічної неуспішності учнів.

Однак для того, щоб зрозуміти текст, учень виконує декілька завдань, а саме: намагається зрозуміти кожне слово, робить висновки, виконують завдання після тексту. Таким чином, розуміння тексту може відрізнятися у різних учнів, оскільки вони не лише мають різну мотивацію, але й різну психологічну підготовку.

Читання має цілеспрямовану природу, і репрезентація тексту читачем змінюється залежно від його читацької мети. Навіть якщо текстовий матеріал однаковий, різні репрезентації можуть бути сконструйовані залежно від різних цілей читання. Наприклад, мета може спонукати учня зосередитися на завданні з більшою увагою, докладаючи значних когнітивних зусиль до читання і глибокого розуміння. З'являється все більше досліджень про те, як читацькі очікування і цілі керують процесами, що лежать в основі навчання на основі інформаційного тексту. Мета читання може впливати на зусилля, докладені учнем для виконання завдання, і, відповідно, на результат. Попередні дослідження показали, що учні докладають більше когнітивних зусиль і краще запам'ятовують текст, коли читають, щоб вчитися і відповідати на запитання, порівняно з тими, хто читає з іншими цілями, наприклад, розважитися (Бігич, 2012, с. 34).

Необхідно зазначити, що ефективність формування компетентності у читанні значною мірою пов'язана з психолого-віковими особливостями учнів, а саме: засвоєння матеріалу залежить від рівня розвитку усвідомленості та вибіркової сприйнятливості, обсягу пам'яті, її типу та виду, які домінують; розвитку механізму антиципації; типу мислення та індивідуальної читацької креативності.

Перед вчителями іноземної мови стоїть завдання сформулювати у учнів здатність брати участь у іншомовному спілкуванні. Оволодіння іншомовною компетентністю неможливе без засвоєння певного обсягу мовних, мовленнєвих, краєзнавчих особливостей країни, мову якої вони вивчають (Борецька, 2012).

У вивченні іноземної мови читання є компонентом іншомовної комунікативної компетентності, яка входить до складу мовленнєвої компетентності.

У процесі навчання іноземної мови читання виконує наступні функції: 1) вивчення мови і культури, 2) самоосвіта, 3) формування й удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь інших видів комунікативної діяльності, 4) виховання і всебічний розвиток школярів, 5) розвиток смислового сприйняття тексту – його розуміння (Корнієнко, 2008, с. 15).

Для того, щоб формування компетентності у читанні було ефективним, необхідний також певний рівень сформованості в учнів інтелектуальних навчальних та організаційних вмінь.

Рівень сформованості умінь читання в учнів великою мірою залежить від сформованості в них базових мовленнєвих навичок читання: навичок техніки читання, лексичних навичок та граматичних навичок. Розглядаючи мету та

зміст навчання читання учнів, методисти ураховують згадані вище дані психолінгвістики про те, що існує декілька рівнів розуміння іншомовних текстів:

1) рівень фрагментарного розуміння – містить сприймання у кожному абзаці тексту окремих речень (вибіркове);

2) рівень загального розуміння – повне та глибоке розуміння змісту тексту (глобальне);

3) рівень повного розуміння – оцінка та розуміння емоційного забарвлення змісту (детальне) (Funk, 2014).

У процесі навчання іноземній мові у ЗЗСО особливу увагу слід надати таким сферам спілкування як соціально-побутова, соціально-культурна, професійно-трудова та громадсько-політична.

В наш час досить вагомого значення набуває соціокультурний аспект тому, що він є невід'ємним компонентом змісту навчання іноземної мови. Беручи до уваги вітчизняний та зарубіжний досвід, українські вчені-методисти (О.Б. Бігич, С.Ю. Ніколаєва, Т.І. Олійник, Н.К. Скляренко) визначають такі компоненти змісту процесу здобування знань: сфери спілкування, теми, ситуації; мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал; знання, навички та вміння мовлення.

Навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета, яке здійснюється протягом обмеженого періоду часу, зумовлює необхідність мінімізації його змісту. Під мінімізацією розуміємо необхідний для засвоєння і достатній для реалізації комунікативної мети навчання мовний, мовленнєвий та соціокультурний матеріал.

Дослідження показують: щоб забезпечити зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови та підвищити рівень її засвоєння, доцільно використовувати соціокультурний матеріал з наступних сфер:

1) навчально-професійна сфера спілкування (оголошення щодо працевлаштування; розклад уроків; вирізки з газет і журналів про комплекс освіти, шкільні проблеми; рекламні проекти різних навчальних центрів (курси іноземної мови, підвищення кваліфікації); програми різних заходів (музичних, спортивних).

2) соціально-культурна сфера спілкування (запрошення на виставки, концерти, у музеї; програми екскурсій, турів, розваг під час літнього відпочинку; вхідні квитки на різноманітні заходи; репродукції художніх творів; рекламні проспекти, довідники з ілюстраціями визначних пам'яток, карти-плани міст; програмки й афіші спектаклів, концертів, фестивалів).

3) побутова сфера спілкування (предмети побуту; реклами готелів, кемпінгів, перукарень; схеми-плани всіх видів транспорту; проїзні квитки всіх видів транспорту; рахунки для оплати різних видів послуг).

4) торгово-комерційна сфера спілкування (реклами різноманітних товарів; запрошення-реклами в ресторани, кафе, бари (із зазначенням різноманітних страв та послуг); меню замовлених страв, відомості про доставку їх додому,

зазначення їх вартості; рецепти приготування національних блюд; рахунки за покупки, обіди, вечери).

5) спортивно-оздоровча сфера спілкування (реклама оздоровчих центрів, спортивних комплексів; афіші про масові спортивні заходи; рекламні проспекти різних лікувальних заходів і засобів).

6) сімейно-побутова сфера спілкування (листи, листівки, запрошення; візитні картки; бланки вітальних листівок у зв'язку з різними святами (народження, весілля, ювілей). Формування соціокультурної компетентності на основі лексики соціокультурного змісту на заняттях іноземної мови має відбуватись за певним алгоритмом, який ураховує мету навчання на кожному з етапів та передбачає виконання певних мовних і мовленнєвих вправ.

Для досягнення мети навчання вчитель повинен знайти ефективні форми та принципи організації навчального процесу і вміло застосовувати їх на заняттях іноземної мови. Їхній вибір зумовлений концептуальним підходом до навчання іноземних мов у ЗЗСО. Таким методичним стандартом, як уже зазначалось, є комунікативно орієнтований підхід. Важливими положеннями цього підходу є взаємодія та співробітництво учнів у процесі вивчення іноземної мови. Базуючись на засадах цього підходу, перевага надається інтерактивним методам навчання, які зумовлюють вибір відповідних організаційних форм (Ніколаєнко, 2010).

Виходячи з досліджень сучасних науковців, розвиток соціокультурної компетентності учнів – головне завдання вчителя в сучасній школі. Учня необхідно «ввести в світ» іншої мови, культури, духовних надбань свого та інших народів.

Використання автентичних матеріалів на уроці іноземної мови може, як мотивувати учнів, так і демотивувати їх. Матеріали повинні бути класифіковані в залежності від поставленої мети заняття. Оскільки деякі з них придатні для навчання читання або аудіювання (формування рецептивних навичок), а інші є більш ефективними для навчання говорінню або письму (формуванню продуктивних навичок). Деякі з них підходять для навчання та розвитку граматичних структур або лексики.

Л. ван Лієр (1996) виділив три типи автентичності: автентичність матеріалів, прагматична автентичність (автентичність контексту, комунікативної мети, мовної взаємодії), особистісна автентичність. На думку автора, при роботі з текстами важливим є збереження їх інформативності, використання стійких виразів та кліше.

Дж. Гебхард (1996) класифікує автентичні матеріали наступним чином: автентичні аудіовізуальні, візуальні та друковані. Згідно з науковцем при виборі автентичних текстів необхідно враховувати наступні критерії: а) релевантність навчальному плану потребам учнів, б) інтерес до теми/предмета (зацікавлення учнів), в) культурна доречність (релігійна, соціальна, політична); г) лінгвістичні вимоги (володіння мовою); д) когнітивні вимоги (вік і знання); є) можливість використання.

І. Коломійчук зазначає, що робота з автентичними текстами має своєрідну специфіку та включає декілька етапів: ідентифікація змісту тексту (визначення композиції, виявлення сутності змісту, критичне сприйняття, виділення головного і другорядного); аналіз та осмислення змісту тексту (створення асоціативного ряду, інтерпретація та узагальнення); робота над змістом тексту (використання методів компресії, реорганізації, відбору потрібної інформації) (Веклич, 2012).

На думку К. Воллес (2004), автентичні тексти визначаються як тексти з реального життя, написані для інших, ніж педагогічні, цілей. Таким чином, вони написані для носіїв мови і містять «реальну» мову. Це матеріали, які були створені для виконання певної соціальної мети в мовній спільноті. На відміну від них, неавтентичні тексти спеціально розроблені для вивчення мови. Мова неавтентичних текстів є штучною та монотонною, орієнтованою на те, що має бути вивчено, і часто містить низку індикаторів несправжнього тексту, які включають в себе: ідеально побудовані речення, повні відповіді на запитання з певної граматичною структурою, повторення структур.

Одна з головних ідей використання автентичних матеріалів на заняттях полягає в тому, щоб «піддати» учня якомога більшому впливу реальної мови. Навіть якщо урок не є реальною ситуацією, автентичні матеріали займають у ньому дуже важливе місце. Існує думка, що якщо вирвати текст з його оригінального контексту, він втрачає свою автентичність.

Широке розмаїття різних типів текстів означає, що легше знайти те, що зацікавить учня і може навіть заохотити його до подальшого читання або читання для задоволення. Перевагою принесення на урок повного номера газети чи журналу, а не фотокопії статті, є те, що учні можуть самі обирати, що саме вони хочуть прочитати. Чим більше учень читає, тим кращим читачем він стає, не лише покращуючи свій мовний рівень, але й набуваючи впевненості в собі.

Одна з цілей автентичних матеріалів – допомогти учню відчувати ситуацію так само, як реагують носії мови. Учні, які живуть у мовному середовищі, що вивчається, за межами класу зустрічаються з різноманітними ситуаціями, в яких потрібні різні цілі/навички читання (Борецька, 2012, с. 12).

Висновки. Отже, основними перевагами використання автентичних матеріалів на заняттях є: позитивний вплив на мотивацію учнів; надання автентичної культурної інформації; знайомство учнів з реальною мовою; більш тісний зв'язок з потребами учнів; підтримка більш творчого підходу до викладання. Негативними аспектами автентичних матеріалів є те, що вони можуть бути надто культурно упередженими, часто для їхнього читання потрібне добре знання культурного фону. Найбільша проблема з автентичними матеріалами полягає в тому, що при неправильному виборі типу тексту, лексика може не відповідати потребам учня, а надмірна кількість структур може створювати труднощі. Це може мати протилежний ефект: замість того, щоб мотивувати учня, це може його демотивувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич, О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. № 1, с. 19-30, 2012.
2. Борецька, Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*. № 1, с. 3-8, 2012.
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Науковий редактор укр. видання С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 327 с.
4. Веклич, Ю.І. Використання автентичних текстів у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи. *Вісник психології і педагогіки*. В.10, 2012. URL: <http://surl.li/miuyt>
5. Гришкова, Р.О. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей* [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
6. Коломійчук, І.М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. № 1 (13), с. 102–105, 2017.
7. Корнієнко, О. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування. *Англійська мова та література*. № 28, с. 9-12, 2008.
8. Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник Н. О. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах* : [підручник] К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
9. Ніколаєва, С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентності підходу. *Іноземні мови*. № 1, с. 10–17, 2010.
10. Ніколаєва, С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах [колективна монографія]. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
11. Подосиннікова, Г. І., Огієнко, Д. С. Методична характеристика англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності у читанні учнів профільної школи. *Педагогічні науки*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. № 7, с. 191-207.
12. Funk, H. DLL 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014, 184 p.
13. Gebhard, J. G. Teaching English as a Foreign or Second Language. Ann Arbor; Michigan: The University of Michigan Press, 1996. 280 p.
14. Lier L. van Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Harlow: Longman, 1996, 248 p.
15. Wallace C. Critical Reading in Language Education. Oxford: Oxford University Press, 2004. 256 pp.

REFERENCES

1. Bighych, O. B. (2012) *Metodyka formuvannja inshomovnoji kompetentnosti v audijuvanni* [Methodology of formation of foreign language competence in listening]. Foreign Languages. № 1, p. 19-30. [in Ukrainian].
2. Borecjka, Gh.E. (2012) *Metodyka formuvannja inshomovnoji kompetentnosti u tekhnici chytannja* [Methodology of formation of foreign language competence in reading technique]. Foreign Languages. № 1, p. 3-8. [in Ukrainian].
3. *Zaghaljnojeuropejski rekomendaciji z movnoji osvity: vyvchennja, vykladennja, ocynjuvannja* (2003) [All-European recommendations on language education: study, teaching, evaluation]. Scientific editor Ukrainian. edition of S.Yu. Nikolaev. K.: Lenvit. 327 p. [in Ukrainian].
4. Veklych, Ju.I. (2012) *Vykorystannja avtentychnykh tekstiv u procesi formuvannja sociokulturnoji kompetenciji majbutnykh uchyteliv pochatkovoji shkoly* [The use of authentic texts in the process of forming the sociocultural competence of future primary school teachers]. Herald of psychology and pedagogy. № 10. URL: <http://surl.li/miyyr>. [in Ukrainian].
5. Ghyrshkova, R.O. (2007) *Formuvannja inshomovnoji sociokulturnoji kompetenciji studentiv nefilologichnykh specialnostej* [monograph]. [Formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philology majors] Mykolaiv: Publishing House of MSU. 424 p. [in Ukrainian].
6. Kolomijchuk, I.M.(2017) *Avtentychni materialy jak efektyvnyj zasib zabezpechennja sociokulturnogho sprjamuvannja procesu navchannja inozemnoji movy* [Authentic materials as an effective means of ensuring the socio-cultural direction of the foreign language learning process]. Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology». Pedagogical sciences. No. 1 (13), p. 102–105. [in Ukrainian].
7. Kornijenko, O. M. (2008) *Suchasni pedagogichni tekhnologiji ta metodyka jikh zastosuvannja* [Modern pedagogical technologies and methods of their application]. English language and literature. No. 28, p. 9-12. [in Ukrainian].
8. Nikolajeva, S. Ju., Bighych, O. B., Brazhnyk N. O. (2002) *Metodyka vykladannja inozemnykh mov u serednykh navchalnykh zakladakh* [pidruchnyk] [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. K.: Lenvit, 2002. 328 p. [in Ukrainian].
9. Nikolajeva, S.Ju. (2010) *Cili navchannja inozemnykh mov v aspekti kompetentnosti pidkhodu* [Objectives of learning foreign languages in the aspect of competence approach]. Foreign languages. No. 1, p. 10–17. [in Ukrainian].
10. Nikolajeva, S. Ju. (2015) *Suchasni tekhnologiji navchannja inozemnykh mov i kul'tur u zaghaljnoosvitnykh i vyshhykh navchalnykh zakladakh* [kollektivna monograph] [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general and higher educational institutions]. Kyiv: Lenvit, 444 p. [in Ukrainian].
11. Podosynnikova, Gh. I., Oghijenko, D. S. (2020) *Metodychna kharakterystyka anghlomovnykh avtentychnykh tekstiv periodychnykh on-lajn vydanj jak materialu dlja formuvannja kompetentnosti u chytanni uchniv profilnoji shkoly* [Methodical characteristics of English-language authentic texts of periodical online publications as material for the formation of reading competence of students of specialized schools]. Pedagogical sciences. Sumy: A.S. Makarenko Publishing House of Sumy DPU, No. 7, p. 191-207. [in Ukrainian].
12. Funk, H. (2014) DLL 4. München: Klett-Langenscheidt, 184 p.
13. Gebhard, J. G. (1996) Teaching English as a Foreign or Second Language. Ann Arbor; Michigan: The University of Michigan Press, 280 p.
14. Lier L. van (1996) Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Harlow: Longman, 248 p.
15. Wallace C. (2004) Critical Reading in Language Education. Oxford: Oxford University Press, 256 pp.

УДК 378.091.33:741.5]:811.111

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-37-46

*Тетяна Федик, асистент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0009-0002-0214-1192
tania.fedyk@vspu.edu.ua*

*Олена Подзигун, доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0001-8376-2497
opodzygun@vspu.edu.ua*

СТВОРЕННЯ КОМІКСІВ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дослідження присвячено проблемі навчання діалогічного мовлення на заняттях англійської мови з використанням сучасних інноваційних методів. Метою дослідження є обґрунтування важливості розвитку у студентів міжкультурної комунікації, яка здійснюється за допомогою формування у них лексичних, граматичних та фонетичних навичок та методична розробка завдань, які базуються на використанні коміксів, як ефективного інструменту для розвитку вмінь діалогічного мовлення. У процесі дослідження були застосовані теоретичні та практичні методи: аналіз науково-методичної літератури й передового вітчизняного та зарубіжного досвіду, аналіз використання різних інтернет ресурсів для створення коміксів, розробка завдань, які можна використовувати на підготовчому етапі навчання діалогічного мовлення. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що авторами було запропоновано використовувати комікси для навчання діалогічного мовлення, охарактеризовано завдання, які можна виконувати на заняттях для формування мовленнєвих навичок. Авторами розглянуто можливості використання коміксів для навчання діалогічного мовлення, наведено приклади використання інструментів інформаційно-комунікаційних та мобільних технологій на заняттях англійської мови, які допоможуть створити комікси, розкрито переваги та недоліки використання коміксів в освітньому процесі, продемонстровано різні типи завдань, які можна використовувати для навчання діалогічного мовлення з використанням коміксів. Результати дослідження підтвердили гіпотезу, що навчання діалогічного мовлення значно ефективніше, коли використовуються комікси в якості вербально-зображувальних опор. Студенти розуміють важливість умінь спілкуватися з іншими людьми, яке найкраще реалізується під час складання діалогу. Саме заняття перетворюється на вид діяльності, де вони можуть продемонструвати всі свої уміння і навички, як у побудові власного висловлювання, так і застосуванні сучасних технологій.

Ключові слова: діалогічне мовлення; комікс; навчання англійської мови; мовленнєві навички; інформаційно-комунікаційні технології

*Tetiana Fedyk, Assistant of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0009-0002-0214-1192
tania.fedyk@vspu.edu.ua*

*Olena Podzygun, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8376-2497
opodzygun@vspu.edu.ua*

CREATION OF COMICS AND THEIR USE FOR THE DEVELOPMENT OF DIALOGUE SPEECH SKILLS AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS

The research is devoted to the problem of teaching dialogue speech based on the concepts of using modern innovative methods at the English language lesson. The purpose of the research is the justification of the importance of intercultural communication development among students, which is created through the formation of their language, vocabulary, grammar and phonetic skills and methodological development of tasks based on the use of comics as an

effective tool for the development of dialogue speech. In the research process, theoretical and practical methods were applied: analysis of scientific and methodological literature and advanced domestic and foreign educational experience, analysis of the use of various Internet resources for creating comics, development of tasks that can be used at the preparatory stage of learning dialogue speech. The scientific novelty of the research was presented in the given author's suggestion to use comics to teach dialogue speech, described the tasks that can be performed at the lessons for the development of vocabulary, grammar and language skills. The author considers the possibilities of using comics for teaching dialogue speech, gives examples of using information and communication and mobile technologies tools at the English language lessons that will help create comics, reveals the advantages and disadvantages of using comics during the educational process, demonstrates different types of tasks that can be used for teaching dialogue speech using comics. The results of the research confirmed the hypothesis that teaching dialogue speech is much more effective when comics are used. Students understand the importance of the ability to communicate with other people, which is best realized when creating a dialogue. The lesson itself turns into a type of activity where they can demonstrate all their abilities and skills, both in creating their own expression and using modern technologies.

Key words: dialogue speech; comics; English learning; vocabulary skills; language skills; information and communication technologies.

Актуальність. У зв'язку з євроінтеграцією України з іншими європейськими країнами спостерігається налагодження міжнародних зв'язків, які підкреслюють важливість міжкультурної комунікації. Одним з видів мовленнєвої діяльності, за допомогою якого може реалізовуватися іншомовне міжкультурне спілкування, є говоріння. Починаючи з 2020 року ми підлаштовуємося під виклики, які нам диктує сьогодення, спричинені розповсюдженням пандемії COVID та запровадженням воєнного стану. Відповідні корективи були внесені й до організації освітнього процесу, запровадження дистанційної та змішаної форм навчання. Відтак, освітній процес потрібно організовувати так, щоб він був цікавим для студентів та допомагав їм удосконалювати їхні вміння говоріння.

Постановка проблеми. Система освіти України зазнає значних змін, які спричинені певними передумовами. Однією з передумов можна вважати покоління молодих людей, які зростають у період цифровізації, та які не уявляють свого життя без щоденного використання мобільного пристрою. Їх сприйняття та засвоєння інформації вимагає сучасних методів навчання. Для них уже не цікаво працювати з великими обсягами інформації, а набагато краще засвоюються короткі вирази чи тексти, які містять зображення. Застосування коміксів як найкраще підходить для проведення захоплюючого та жвавого заняття, де студенти мають змогу продемонструвати свої комунікативні навички.

Аналіз досліджень. Вітчизняні науковці та учені з різних країн світу у своїх наукових працях висвітлюють зміст діалогічного мовлення та методику його навчання, а також розвиток компетентності у діалогічному мовленні. До найбільш вагомих досліджень з цієї галузі можна віднести наукові праці С. Ніколаєвої, О. Петрашук, В. Скалкіна, В. Черниш, J. Anderson, N. Bilbrough, L. Dawes, S. Thornbury.

Використання коміксів у навчанні англійської мови та й інших дисциплін стає ефективним інструментом для викладача, тому багато змістовних та цікавих наукових досліджень реалізується в освітньому процесі останнім часом. О. Гудошник розглядає комікс як феномен масової культури та досліджує його популяризацію на території України за допомогою видавничого ринку,

наявністю спеціалізованих журналів та інтернет-огляду та проведенням різних тематичних заходів, які присвячені комікс-культурі (Hudoshnyk, 2022), (Hudoshnyk, 2017). О. Колесник розглядає комікс як один із видів зображувального мистецтва, який, в залежності від жанру коміксу, можна віднести як до літератури, так і до кіно. Автором охарактеризовано, який вплив на поетику коміксу мають каліграфія (майстерність передачі писаного слова за допомогою різноманітних шрифтів), хореографія та театр (міміка, жести, різноманітні пози стали виразним засобом коміксу), кінематограф (запозичення принципу розкадровки, плану та ракурсу) (Kolesnyk, 2013). Н. Космаська розглядає комікс як явище масової культури та звертає увагу саме на наповнюваність реплік: використання неповних речень, коротких емотивно-експресивних висловів, звертань та вигуків (Kosmacjka, 2012). Н. Дмитренко та інші у своїй статті розглядають креолізовані тексти, до яких вони відносять і комікси, як засіб формування ціннісних орієнтацій підлітків (Dmitrenko, Voloshyna, Budas, Davydiuk, Oliinyk, 2022). М. Лавренова акцентує увагу на можливості використання коміксів в освітньому процесі, а саме: використання коміксу для активізації словникового запасу; вдосконалення навичок спілкування; організації індивідуальної та групової роботи (Lavrenova, 2018). О. Семенова вважає, що залучення коміксів до освітнього процесу, впливає на вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності і сприяє використанню студентоцентрованого, компетентісного, комунікативного та соціокультурного підходів у процесі вивчення іноземних мов (Semenova, 2022).

Використанню коміксів в освітньому процесі присвячені праці закордонних науковців. D. Apostolou, G. Linardatos досліджували ефективність створення цифрових коміксів на заняттях з інформатики, щоб показати як використання коміксів сприяє успішному навчанню (Apostolou, Linardatos, 2023). Р. А. Aleixo, D. Matkin, L. Kilby було проведено опитування серед вчителів щодо їхнього досвіду використання коміксів під час освітнього процесу та проаналізовано їхні відповіді. Використання коміксів вважалося лише засобом розваг і не мало ніякої навчальної значимості; корисність використання коміксів у навчанні полягала у допомозі учням, які потребували додаткової підтримки; використання коміксів ще не досягло свого педагогічного потенціалу (Aleixo, Matkin, Kilby, 2020).

Мета дослідження – розглянути можливості використання коміксів для навчання діалогічного мовлення; охарактеризувати інтернет-ресурси, які можна використовувати для створення коміксу; розкрити переваги та недоліки використання коміксів в освітньому процесі; продемонструвати різні типи завдань, які можна впроваджувати у навчання діалогічного мовлення використовуючи комікси.

Виклад основного матеріалу. З кожним роком набуває популярності застосування коміксів у навчальній діяльності, навіть започатковуються різноманітні проєкти для впровадження коміксів у освітню програму. Наприклад, у 2022 році було започатковано інтерактивний проєкт «Українська література в

коміксах», метою якого було залучити учнів до читання творів української літератури. Чимала кількість літературних творів вже перетворена у комікси, що дає змогу кожному бажаючому переглянути комікс та познайомитися з певною історичною епохою, сюжетом, звичаями та традиціями народу України. Великою перевагою даного проєкту є наявність англomовного варіанту коміксу, що базується на певному художньому творі, що надасть змогу носіям мови познайомитися з українською літературою, а не носіям мови – розвинути свої навички та вміння читання та оволодіння новими лексичними одиницями англійської мови (Ukrajinsjka literatura v komiksakh, 2023).

Навчання діалогічного мовлення є складним процесом, оскільки спочатку потрібно виконати певні вправи для засвоєння діалогічних єдностей, продукувати мікродіалоги та самостійно складати власні діалоги на кілька реплік. Відповідно для кожної особистості цей процес буде проходити по різному, в залежності від індивідуально-вікових особливостей, розвитку уваги та наявності мотивів для засвоєння англійської мови.

Навчання діалогічного мовлення неможливе без формування у студентів мовленнєвих, навчальних, інтелектуальних, організаційних та компенсаційних вмінь, що передбачає можливість розпочинати розмову, підтримувати її та закінчувати, при цьому використовувати відповідну інтонацію, жести, міміку, могли переключатися з однієї теми розмови на іншу; здатність спрогнозувати можливу репліку співрозмовника, систематизувати та оцінити отриману під час розмови інформацію та відповідно на неї відреагувати; вміння користуватися різними інформаційно-комунікаційними технологіями та опорами; здатність швидко реагувати на фрази співрозмовника та забезпечити зворотній зв'язок; змога знаходити шляхи вирішення складних ситуацій, які виникли під час діалогу (Bighych, Borysko, Borecjska, ta in., 2013, p. 302-303).

Навчання діалогічного мовлення набуває ефективності, якщо у студентів високий рівень сформованості мовленнєвих навичок (здатність використовувати лексичний, фонетичний та граматичний матеріал під час аудіювання та говоріння), фонетичних навичок (можливість сприймати та розпізнавати звуки, інтонації та продукувати своє власне висловлювання відповідно до фонетичних норм); лексичних навичок (змога розпізнавати лексичні одиниці та використовувати їх у власному мовленні); граматичних навичок (здатність розпізнавати граматичні форми та структури і вживати їх у власному висловлюванні) (Bighych, Borysko, Borecjska, ta in., 2013, p. 303).

Комікси добре відомі кожному ще з дитинства, важко уявити людину, яка не слідувала б за супер героями, людиною-павуком чи черепашками-ніндзя. Всі вони містили як вербальну так і візуальну інформацію, що давало можливість легко засвоювати інформацію та запам'ятовувати її надовго.

Термін «комікс» має багато визначень, але всі вони стверджують, що це зображення, на якому розповідається якась історія з додаванням діалогів та опису подій. Послідовність цих зображень створює певну розповідь. Тексти на

цих зображеннях найчастіше розміщуються у філактери – хмаринки чи бульбашки, які передають мову чи думки героїв коміксу (Komiks, 2023).

Використання коміксів під час освітнього процесу має достатньо переваг. Перш за все, це місткість інформації і динамічність її відображення, що дає змогу швидко та легко засвоїти необхідний матеріал за допомогою візуальних каналів сприйняття інформації. З коміксами можна працювати поступово, переглянувши 2-3 панелі коміксу, можна зупинитися, обговорити прочитане, визначити чи зрозумілі всі лексичні одиниці та граматичні структури. Можна спробувати навіть спрогнозувати, що може відбутися далі з головними героями. Використання даного підходу дозволить стимулювати студентів до подальшого читання (Chykalova, 2020).

Наступною перевагою є стислість і точність мови, що дає змогу використовувати прості слова, фрази та короткі структури, які легко прочитати та запам'ятати. Робота над коміксом забезпечить активність студентів, так як вони будуть постійно зайняті виконанням певних завдань, спрямованих на розвиток вмінь читання, говоріння, письма та аудіювання. За допомогою коміксів можна легко організувати самостійну роботу студентів, створивши завдання, пов'язані з роботою із текстом, співвідношенням графічного та текстового матеріалу, відповідями на питання.

Зазначимо, що робота з коміксом є цікавою та захоплюючою. Якщо студенти працюють з коміксами, вони розвивають свої навички та вміння іншомовного спілкування. Якщо вони працюють над створенням коміксу, вони мають можливість користуватися різноманітними інтернет-сервісами та використовувати мобільні технології (смартфони, планшети, комп'ютери, мобільні додатки).

Розглянемо способи створення коміксів за допомогою інтернет-ресурсів, використавши вебсайт <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>. Він має дуже широкий асортимент опцій, які можна використовувати для створення коміксу. Як бачимо з меню сайту, можна обрати задній фон, видозмінити головних героїв, обрати бульбашки різної форми. Якщо переходимо безпосередньо до роботи з текстом, то його можна писати різними шрифтами, різним розміром та кольором (рис. 1).

Рис. 1. Приклад меню ресурсу для створення коміксу

Якщо працювати з образами головних героїв, то цей сайт дає чудову можливість експериментувати та фантазувати. Оскільки головними героями можуть бути люди, які жили в різні епохи та належать до різних професій, монстри чи міфічні герої, тварини, тіні. Героїв можна розміщувати в різних позах – сидячи, стоячи, спілкуючись; можна змінювати їх зовнішність: починаючи від кольору їх волосся та шкіри до кольору їх одягу; можна виражати різні емоції (рис. 2).

Рис. 2. Приклад створення образу героя коміксу

Використання цього сайту має певні недоліки. Якщо ви не бажаєте реєструватися на сайті, то вам буде надано лише три безкоштовні панелі для створення коміксу. Відповідно також зменшується можливість вибору персонажів та заднього фону. Ви не зможете зберегти створений вами комікс, єдиний можливий варіант – робити скріншоти зображення та зберігати на пристрої. Якщо ви реєструєтесь на сайті, то перед вами відкривається широкий спектр можливостей для створення коміксів.

Навчання діалогічному мовленню не можливе без навчання лексики та граматики. Навчання лексичного матеріалу за допомогою коміксів може бути цікавим та ефективним, якщо запропонувати студентам виконати певні завдання. Перш за все потрібно знайти чи створити комікс з певної теми, який студенти мають засвоїти. На базі цього коміксу можна створити завдання, де студенти мають заповнити пропуски словами чи виразами, які потрібно запам'ятати (рис. 3). Перед виконанням завдання студентам надається підказка, наприклад, до якої частини мови може відноситися слово, або можна написати перші літери слова, яке потрібно вставити.

Рис. 3. Приклад завдання із використанням коміксу для заповнення пропусків

Комікси також можна використовувати для навчання граматики. Студентам можна запропонувати виконати завдання на основі коміксу, де їм потрібно буде вжити дієслово у певній часовій формі (рис. 4), або навпаки, вжити в реченні певну граматичну структуру, а студенти мають зрозуміти її значення із контексту.

Рис. 4. Приклад завдання із використанням коміксу для навчання граматики

Формування мовленнєвих навичок можна здійснювати вже за допомогою діалогу. Студентам пропонується спочатку виконати певні завдання: роздати зображення з коміксами без реплік головних героїв, а студенти мають здогадатися про що може бути майбутня розмова, де вона може відбуватися, хто може бути головними героями. Після загального обговорення, можна їм роздати ті самі зображення, але вже з певними репліками головних героїв, а їхнє завдання буде доповнити діалог репліками, яких не вистачає (рис. 5). Під час виконання цієї вправи студентів можна поділити на групи, щоб вони заповнили пропуски відповідними фразами. В кінці можна послухати всі можливі варіанти та обрати найкращий.

Рис. 5. Приклад завдання для формування мовленнєвих навичок

Ще одним варіантом вправи може бути виконання завдання на встановлення правильної послідовності реплік. Якщо дане завдання виконується на дистанційному навчанні, то для зручності виконання, можна використати Jamboard (онлайн дошка), де студенти можуть редагувати запропоновані викладачем репліки. Якщо дане завдання виконувати аудиторно, то студентів можна поділити на команди, щоб вони вибудували репліки у правильній послідовності, дотримуючись граматичних правил та правил пунктуації (рис. 6). Під час виконання завдання можна встановити ще ліміт часу. По завершенню виконання, перевіряємо отримані варіанти відповідей та звіряємо з оригіналом коміксу (All Right, 2023).

Рис. 6. Приклад завдання для встановлення правильної послідовності

Заключним етапом може бути складання власного діалогу, де студенти мають продемонструвати засвоєний ними лексичний та граматичний матеріал та власні мовленнєві вміння.

Висновки. З розвитком друкарської справи та української преси, комікси стали невід'ємною частиною життя суспільства. Часто увага звертається на незвичні образи головних героїв, на їхні лаконічні й водночас змістовні фрази. У ХХІ столітті, з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, з'явилася можливість не лише використовувати комікси в освітньому процесі, а власноруч їх створювати. Можна беззаперечно стверджувати, що комікси стали ефективним інструментом викладача, за допомогою якого можна розвивати уміння та формувати навички іншомовного спілкування студентів.

Хоча комікси й мають певну шаблонність, проте виконання завдань на основі коміксів під час вивчення англійської мови, дає змогу розвивати зв'язне іншомовне діалогічне мовлення, розширювати словниковий запас студентів, покращувати їхні фонетичні, лексичні та граматичні навички, аналізувати прочитаний матеріал та виокремлювати головне, демонструвати свою креативність, нестандартне та творче мислення, підвищувати мотивацію до навчання.

Звісно під час роботи з коміксами можуть виникати й певні труднощі: комікси можуть бути важкими для розуміння, якщо містять заплутаний сюжет, задіяно багато головних героїв, а також можуть бути незрозумілими для сприйняття, якщо у них використовуються важкі слова чи граматичні структури, алегорії чи метафори. Якщо мова йде про роботу над створенням коміксу, то недоліком може бути лише недостатній рівень знань як у викладачів, так і у студентів.

Перспективи використання коміксів у подальшому вбачаємо у розробці нових прийомів для їх використання в освітньому процесі; у пошуку нових інтернет ресурсів та онлайн-інструментів, які можна використовувати для створення коміксу з метою навчання англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е., та ін. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Колесник, О. С. Поетика графічного роману: синтез мистецтв та транспозиції. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 2013, вип. 31, С. 301-306. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_43
3. Комікс. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%96%D0%BA%D1%81> (дата звернення: 29.10.2023)
4. Космацька, Н. В. Мова сучасного коміксу як явища масової культури, *Мова і культура*, 2012, вип. 15, т. 4, С. 15-20. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2012_15_4_5
5. Лавренова, М. В. Шляхи використання коміксів в освітньому процесі, *вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія, 2018, вип. 2, С. 143-146. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_42
6. Українська література в коміксах. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ukrlitcomics.com.ua/> (дата звернення: 28.10.2023)
7. Чикалова, Т. Г. Дидактичні можливості використання коміксів на уроках у початковій школі, *Інноваційна педагогіка*, 2020, вип. 20(3), С. 52-55. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20\(3\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20(3)_13)
8. Aleixo, P.A., Matkin, D., Kilby, L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis, *Studies in Comics*, Volume 11, Issue 2, Nov 2020, p. 387–404. Режим доступу: DOI: https://doi.org/10.1386/stic_00037_1
9. All Right. Ідеї уроків з використанням коміксів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://allright.com/uk/blog/teacher_blog_ua/komiksi-yak-diyevij-instrument-dlya-vikladachiv-anglijskoyi-movi-na-urokakh (дата звернення: 30.10.2023)
10. Apostolou, D., Linardatos, G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case, *Appl. Sci.* 2023, 13(13), 7896. Режим доступу: DOI: <https://doi.org/10.3390/app13137896>
11. DMITRENKO, N., VOLOSHYNA, O., BUDAS, Iu., DAVYDIUK, M., OLIINYK, N. (2022). Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. *Postmodern Openings*, 13(1), 47-65. Режим доступу: DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>
12. Hudoshnyk, O. Комікс в українському комунікаційному просторі, *Communications and Communicative Technologies*, 25(12), 19-24. Режим доступу: <https://cct.dp.ua/index.php/journal/article/view/98>
13. Hudoshnyk, O. (2022). Комікс як інструмент сучасної наукової комунікації, *Communications and Communicative Technologies*, (22), 54-60. Режим доступу: DOI: <https://doi.org/10.15421/292206>
14. Semenova, O. (2022). Удосконалення лінгвістичної компетентності на матеріалі текстів коміксів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія», (13(81), 108–111. - Режим доступу: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3498>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bighych O. B., Borysko N. F., Boreccka Gh.E., ta in. *Metodyka navchannja inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlja stud. klasychnykh, pedagoghichnykh i linghivistychnykh universytetiv* / za zaghal'n. red. S. Ju. Nikolajevoi. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 s. [in Ukrainian].
2. Kolesnyk, O. S. Poetyka ghrfachnogho romanu: syntezy mystectv ta transpozyciji. Aktualni problemy istoriji, teorii ta praktyky khudozhnjoji kul'tury, 2013, vyp. 31, S. 301-306. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_43. [in Ukrainian].
3. Komiks. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%96%D0%BA%D1%81> (data zvernennja: 29.10.2023). [in Ukrainian].

4. Kosmacjka, N. B. Mova suchasnogho komiksu jak javyshha masovoji kuljuty, Mova i kuljtura, 2012, vyp. 15, t. 4, S. 15-20. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2012_15_4_5. [in Ukrainian].
5. Lavrenova, M. V. Shljakhy vykorystannja komiksiv v osvithnomu procesi, visnyk Mukachivskogho derzhavnogho universytetu. Serija : Pedagoghika ta psykholohija, 2018, vyp. 2, S. 143-146. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_42. [in Ukrainian].
6. Ukrajinsjka literatura v komiksakh. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <https://ukrlitcomics.com.ua/> (data zvernennja: 28.10.2023). [in Ukrainian]
7. Chykalova, T. Gh. Dydaktychni mozhlyvosti vykorystannja komiksiv na urokakh u pochatkovij shkoli, Innovacijna pedagoghika, 2020, vyp. 20(3), S. 52-55. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20\(3\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_20(3)_13). [in Ukrainian].
8. Aleixo, P.A., Matkin, D., Kilby, L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis, Studies in Comics, Volume 11, Issue 2, Nov 2020, p. 387–404. Rezhym dostupu: DOI: https://doi.org/10.1386/stic_00037_1. [in English].
9. All Right. Ideji urokiv z vykorystannjam komiksiv. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: https://allright.com/uk/blog/teacher_blog_ua/komiksi-yak-diyevij-instrument-dlya-vikladachiv-anglijskoyi-movi-na-urokah (data zvernennja: 30.10.2023). [in Ukrainian].
10. Apostolou, D., Linardatos, G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case, Appl. Sci. 2023, 13(13), 7896. Rezhym dostupu: DOI: <https://doi.org/10.3390/app13137896>. [in English].
11. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Davydiuk, M., Oliinyk, N. (2022). Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. Postmodern Openings, 13(1), 47-65. Rezhym dostupu: DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/384>. [in English].
12. Hudoshnyk, O. Komiks v ukrajinskomu komunikacijnomu prostori, Communications and Communicative Technologies, 25(12), 19-24. Rezhym dostupu: <https://cct.dp.ua/index.php/journal/article/view/98>. [in Ukrainian].
13. Hudoshnyk, O. (2022). Komiks jak instrument suchasnoji naukovoji komunikaciji, Communications and Communicative Technologies, (22), 54-60. Rezhym dostupu: DOI: <https://doi.org/10.15421/292206>. [in Ukrainian].
14. Semenova, O. (2022). Udoshkonalennja linghivistychnoji kompetentnosti na materialy tekstiv komiksiv. Naukovi zapysky Nacionalnogo universytetu «Ostrozjka akademija»: Serija «Filologhija», (13(81), 108–111. - Rezhym dostupu: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3498>. [in Ukrainian].

УДК 371.2: 378

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-46-56

*Albina Palamarchuk, Assistant of the English Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0003-1312-5155
albinakhomenko46@gmail.com*

*Daria Pylypyshyna, Assistant of the English Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-7105-9910
dashapylpyshyna@gmail.com*

INTEGRATED LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE: DEVELOPING WRITTEN COMMUNICATION SKILLS AND CIVIC RESPONSIBILITY

The aim of this research is to investigate ways of the integration of the content line «Civic responsibility» and foreign language written communication skills development. In order to conduct the research we implemented the analysis of educational psychology literature, scientific observation, qualitative and quantitative analysis of modern English schoolbooks for high school students. Scientific novelty of the research is the integrated approach of the content line «Civic responsibility» and foreign language written communication skills development. We also suggest the stages and a sample of exercises, that could implement this approach. While conducting the research we studied the meaning of foreign language written communication and highlighted the components of competencies in writing – they are technical and language skills and the abilities of implementing linking words in a text. The role of writing in reading, oral communication, lexical and grammatical skill development is studied and the necessity of implementing writing during the assessment is highlighted. The meaning of integration while teaching subjects at school is analysed and elements of

civic responsibility are singled out – they are cognitive, social-emotional and behavioral. The features of a responsible citizen are also distinguished - this is a person who fulfills a certain role in society, is aware of how the world works, defends justice, able to work with others to improve life, and responsible for their own actions. While analyzing English schoolbooks of O.D. Karpiuk and L.I. Morska, we have come to the conclusion that the amount of exercises that develop skills of written communication and content line «Civic responsibility» are not enough to implement the integrated approach of these skills development.

Key words: written communication; content line; civic responsibility; stages of teaching writing; approaches; integrated learning

*Альбіна Паламарчук, асистент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0003-1312-5155
albinakhomenko46@gmail.com*

*Дар'я Пилипишина, асистент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-7105-9910
dashapylpyshyna@gmail.com*

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РОЗВИТОК УМІНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Метою роботи даного дослідження є дослідити шляхи інтегрованого підходу до розвитку умінь іншомовного писемного мовлення та формування навичок учнів з змістової лінії «Громадянська відповідальність». Під час дослідження були використані: критичний аналіз психолого-педагогічної літератури, наукове спостереження, якісний та кількісний аналіз змісту діючих підручників з англійської мови для старших класів. Наукова новизна дослідження полягає у інтегуванні розвитку умінь іншомовного писемного мовлення та змістової лінії «Громадянська відповідальність», а також запропоновано етапи та зразок вправ, які могли б реалізувати даний підхід. Під час наукового дослідження нами було вивчено зміст поняття іншомовного писемного мовлення та виокремлено складники компетенції письма: технічні та мовленнєві навички, а також уміння використання слів-зв'язок у творі. Вивчено роль письма у розвитку умінь читання, усного мовлення та формуванні лексико-граматичних навичок, а також виокремлено необхідність застосування письма під час оцінювання учнів. Проаналізовано поняття *інтегрування* під час викладання предметів у школі, а також виділено елементи громадянської відповідальності: когнітивний, соціально-емоційний та поведінковий. Виділено якості, якими має володіти свідомий громадянин: людина, яка виконує певну роль у суспільстві, усвідомлює, як влаштований світ, захищає справедливість, здатна співпрацювати з іншими для покращення умов життя та несе відповідальність за власні вчинки. Проаналізовано шкільні підручники з англійської мови О.Д. Карпюк та Л.І. Морської та встановлено, що кількість вправ які б розвивали уміння писемного мовлення і громадянської відповідальності є недостатньою для реалізації інтегрованого формування таких навичок.

Ключові слова: писемне мовлення; змістова лінія; громадянська відповідальність; етапи навчання письма; підходи; інтегроване навчання

Relevance. Civic responsibility has always been considered an important feature of a responsible member of the society, but a significant development of this direction in Ukraine took place in 2017 after the Ministry of Education and Science of Ukraine approved a new curriculum (2017) for students in grades 5-11. In this regard, four integrated content lines appeared in the curriculum, which run through all topics that high school students study in the English language: «Civic responsibility», «Health and safety», «Environmental safety and sustainable development», «Entrepreneurship and

financial literacy». According to Ukrainian law (2023) on education after completing general secondary education students have to be able to express their thoughts and ideas in written and oral forms, think critically and systematically, justify the position logically, control emotions, evaluate the risks, make decisions, solve problems, collaborate with others showing creativity and initiative. In our opinion, integrated approach of written communication and civic responsibility skills development may contribute to formation abovementioned skills.

Problem formulation. For today, there is not enough amount of theoretical studies and practical recommendations of integration mechanisms of the content line «Civic responsibility» and foreign language written communication skills development while studying the subject «English language». It determines the relevance of the topic under discussion.

Analysis of recent researches and publications. The meaning of foreign language written communication was studied by S.Y. Nikolaeva (2002), O.B. Bigych, O.F. Borysko, G.E. Boretsko (2013). The stages of foreign language written communication skills were investigated by N.Y. Sklarenko, O.M. Ustymenko (2013), O.B. Bigych (2013) and S.Y. Nikolaeva (2002). The problem of the implementation of the content line «Civic responsibility» in foreign language learning was highlighted in theoretical researches of O.M. Lyubchenko (2018), C. Diaz (2017), S.L. Pereira Faria (2020) who point out the constituents of civil responsibility. V. Samoilukevich, L.O. Zabello, I.A. Hlibko, S.V. Dengayeva, O.A. Zymovets, O.P. Mazko, S. M. Prokhorova in «Methodical Express» (2017) suggest practical activities that aim at developing the skills of a responsible citizen.

Purpose. The aim of this research is to investigate ways of the integration of the content line «Civic responsibility» and foreign language written communication skills development. To achieve this aim there have been set the following objectives:

- to give a definition of foreign language written communication;
- to clarify the meaning of the content line «Civic responsibility» and its component composition;
- to analyze the content of modern English language textbooks for secondary schools for the presence of activities and materials for the formation of the content line skills and written communication skills development;
- to investigate approaches and stages of teaching written communication skills;
- to suggest a set of activities that aims at acquiring written communication skills and developing features of a responsible citizen.

Results. Firstly, we have to define the meaning of written communication. S.Y. Nikolaeva (2002) says that written communication is a specific code of a speech act, the coding of information that takes into account the graphic method of communication (Nikolaeva, 2002, p.206). According to O.B. Biych's (2013) definition «written communication is a productive speech act that provides the expression of thoughts in graphic form» (Biych, Borysko, Boretska, 2013, p.390). The competence of writing is based on the interaction of appropriate skills and abilities. The skill of writing means being able to express thoughts in written form. There are

technical (graphic and orthographic), speech (lexical and grammar) skills of writing and the skills of implementing linking words in a text (Bihych, Borysko, Boretska, 2013).

O.B. Bihych defines the competence of writing as «the ability to implement the communication in written form in vital areas and situations of communication for certain age according to the communicative activity, it means that a student must be able to plan and correct his/her own communicative behaviour in different types of statements according to the communicative situations (Bihych, Borysko, Boretska, 2013).

In general, teaching written communication includes the work on writing techniques: graphic, orthographic, punctuation; and on thought expression in written form: the product of written communication. Traditionally there are three stages of teaching writing: acquirement of orthographic skills, studying the sentence structure models and the combination of them in written communication; studying writing as a mean of communication. In the first stage, we learn sound-letter correspondences, in the second stage we develop writing as a mean of formation of oral communication skills. On the third stage, all these skills improve (Bihych, Borysko, Boretska, 2013).

Writing plays an important role in reading, oral communication, lexical and grammatical skill development. Researchers believe that expressing thoughts in written form has its educational benefits. Such process is slowed down comparing to oral communication. It gives possibility to concentrate on separate stages and leads to creating such conditions that allow using language form and functions, which are not automatized and cannot be used in oral communication yet (Skliarenko, Ustymenko, 2013). According to S.Y. Nikolaieva (2002): «the usage of these forms in written communication guarantees freer operation of them in oral communication» (Nikolaieva, 2002, p.220).

During the formation of lexical and grammatical skills, the written fixation of material has the following advantages: the organization of written activities, that promotes sharpening grammar and lexical skills; the repetition of material that is fixed in student's copybooks; the organization of oral and written activities, that relies on fixed language elements in books or on boards (Nikolaieva, 2002).

S.Y. Nikolaieva (2002) believes, that one of the most important functions of writing in education is the ability to serve as an effective mean of assessment in all the stages of teaching English. Written tests, including progress and final tests, are applied to assess knowledge of language material, practical skills of listening, oral expression and reading.

The proper selection of written activities aligns with the current conditions and trends. If written activities focus on the current issues and encourage students to look for the suitable solutions, it helps to develop skills that the curriculum points out in the content line «Civic responsivity». In order to create written activities that focus not only on the development of written skills, but also on the acquisition of civic responsibility skills, it is essential to study the meaning of civic responsibility and its constituents.

The English curriculum for students of grades 5-11 considers the concept of «content line» as a supra-subject topic, which is socially important, as it contributes to the formation of the necessary skills for life in a team and society in general (Liubchenko, 2018, p.2). O. M. Liubchenko (2014) gives an explanation of the concept of «integrated», emphasizing the possibility of interdisciplinary connections, the combination of key and interdisciplinary competencies, which becomes possible thanks to the implementation of content lines (Liubchenko, 2014, p.4). Thus, conditions are created for the gradual development of students' competencies.

Colombian researcher K. Diaz (2017) in the field of education defines three elements of civic responsibility: cognitive, social-emotional and behavioral. The cognitive component involves gaining knowledge about global and state events, the ability to understand and critically analyze them, which is a very important feature. The socio-emotional component is characterized by respect for cultural diversity, empathy and mutual assistance. As for the behavioral component, it means an active civic position and the ability to bear responsibility (Diaz, 2017, p.155). Therefore, the combination of these three elements is the basis for the formation of citizenship of students.

In the guidelines for teachers «Citizenship in the classroom», the concept of «citizenship» is revealed as a set of knowledge, skills and values that contribute to the prosperity of students as citizens of society. The features of a responsible citizen are also distinguished - this is a person who fulfills a certain role in society, respects and appreciates differences, is aware of how the world works, defends justice, is able to work with others to improve life, and is responsible for his own actions (Global citizenship in the classroom, 2015). The listed characteristics of a responsible citizen echo the components defined by K. Diaz, but an important element is added, namely teamwork.

Since the opinions of researchers differ regarding the components of citizenship, it is worth clearly formulating them now in order to create exercises that will be aimed at developing the components, in particular, and accordingly, civic responsibility in general and written communication skills. According to the curriculum, a responsible citizen: understands family values, treats others tolerantly, expresses his emotions while viewing works of art, discusses relationships with peers, looks for ways to counter aggression in the school environment, treats different points of view with understanding, demonstrates knowledge of international educational programs, is aware of the peculiarities of his character traits and the need to work on himself, knows how to set priorities and plans his way to the set goal, expresses and justifies his own opinion. The listed components should be developed in students during the study of the corresponding topic, which is an end-to-end approach in education.

Almost all researchers highlight speaking and reading as the most common ways of developing the skills of the content line. But the involvement of receptive and productive skills contributes to the successful implementation of the content line «Civic responsibility». Researchers determined that favorable conditions for the development of civic responsibility together with foreign language skills arise in English language classes due to their intercultural nature (Pereira Faria S.L., 2020, p.6).

Already developed examples of tasks for the development of civic responsibility focus on written communication is not enough. It has been concluded from the analysis of the content of English language textbooks for students of grades 10-11 (Karpiuk, 2018, 2019). The textbook O.D. Karpiuk was chosen for the analysis, since secondary school students use the textbook quite often. In the pie chart below the green color indicates the general number of activities and the red one stands for the number of activities that focuses on developing skills in the content line «Civic responsibility». The quantitative characteristics of the tasks of the English language textbook indicate the need to find additional educational tools for the implementation of the content line «Civic responsibly».

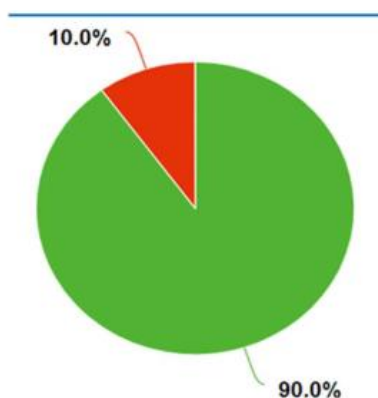


Chart 1. Pie chart of exercise percentage in the textbook for 10-11th forms by O.D. Karpiuk

In addition, the authors L.I. Morska and O.D. Karpiuk use the same technology of teaching writing communication skills (Karpiuk, 2018, 2019). According to their methodology, primarily students discuss a certain topic, familiarize oneself with the example of an essay and complete activities that develop the usage of linking words skills. Then, students exchange the ideas that they could use in their writings and individually write a text.

The analysis of the abovementioned technology shows that these textbooks lack the activities aimed at developing the following skills:

- writing complex sentences with linking words that show cause and effect relationships in the sentence for example, although/though, since, if, because in order to teach students to express their thoughts in written form argumentatively;
- writing sentences that strengthen and give examples to arguments in the texts;
- writing introduction and conclusion to the text.

It is also worth to mention that such technology does not provide the stage of peer-correction. In our opinion, peer-correction develops analytical thinking skills and improves written communication skills. Therefore, it is necessary to include this stage in written communication skills development.

The process of written communication skills development is known for its complexity and duration. Researchers describe a variety of methods and techniques of teaching

writing. Modern methodology of teaching writing is based on three main approaches. They have been formed during certain time and have a number of differences: genre-based, text-based and process-based. Sometimes the fourth directive approach is singled out, that was introduced and explained by V. Rivers in 1968, but it lost its relevance over time (Bebykh, 2010). To highlight the differences between abovementioned approaches we are to analyze each of them separately.

Directive approach means teacher's constant control over students' written communication process during the lesson. Written communication skills are developed gradually and for a long period of time. According to this approach, text structure takes the first place, but text content plays a secondary role (Moroz, Trofimchuk, 2018).

According to text-based approach written communication is the productive activity. The finale result is a text. The peculiarities of a text-based approach is its connection to the students' occupation. Students study to write those types of texts or essays that are necessary for their profession. For example, students that study economics or related specializations learn how to deal with such writings as a resume, review or a letter of complaint (Strukevych, Ishchuk, 2019).

The disadvantage of a text-based approach is that it is a teacher-centered approach. Group-work discussions are not provided and there is no feedback from a teacher. When a teacher assesses the students' writings, he/she does not give commentaries on them, but gives only a mark. And in this way students can't analyze their mistakes (Dubko, 2010).

Process-based approach differs completely from previous ones: the process of writing a text, the original written product of the author, the application of studied English lexical and grammar material are in the centre. Students and their communicative needs are in the foreground of a process-based approach. Considerable attention is paid to expression and organization of thoughts. It is important, that students learn how to evaluate their works critically and independently. In addition, they study the ways of improving their writings (Strukevych, Ishchuk, 2019).

If above mentioned approaches are teacher-oriented, then process-based approach is student-oriented, the teacher is a facilitator in the classroom. He/she has to encourage students to study during the lesson and adjust their work in the right direction (Badger, White, 2000).

The creation of texts according to process-based approach includes the following steps: 1) choosing a topic (group discussion); 2) process of writing (both in a group and independently); 3) analysis of the writing and error-correction; 4) the presentation of the final draft. Such approach provides students with possibilities to self-expression, group-work, exchanging of thoughts and ideas (Vasilieva, 2009).

English writing development can be carried out according to three approaches. We believe, that in order to develop writing skills in high schools we should use a process-based approach, because in the foreground there are students and their communicative needs, a lot of attention is paid to the expression and organization of students' thoughts. A process-based approach develops creativity. Students express their ideas, thoughts and create a new product of writing. This particular approach is required, as it is the

most relevant one that encourages students to think critically, express and justify his own opinion, suggest solutions to problems and be active in the process of tackling the challenges which are the features of the responsible citizen.

After analyzing the stages of teaching writing, we offer the following steps of integration of written communication and the content line «Civic responsibility» skills development: a) to brainstorm the ideas that can be used in the text; b) to practice writing on sentence-level; c) to practice writing on paragraph-level; d) to practice writing on text-level; e) peer-correction.

According to the national curriculum by the end of the 11th form, students have to be able to write an opinion essay, explaining advantages and disadvantages of different notions, synthesizing information and arguments from various sources. Therefore, as a final product, we suggest students to write an opinion essay (Curriculum of foreign languages for general educational institutions and specialized schools with in-depth study of foreign languages, 2017). We offer a sample of exercises that, in our opinion, might develop written communication skills and boost knowledge of civic responsibility. Our exercises are dedicated to the topic «Nature and Environment» that is studied in the 11th form in secondary schools in accordance with the national foreign language curriculum:

Step 1. Brainstorming.

Aim: generate the ideas that can be used in the essay later.

Express your thoughts in groups and present your ideas to the class «*Do you agree that only scientists can decide environmental problems?*»

Step 2. Practicing writing on sentence-level.

Aim: to develop skills of using linking words in complex sentences to show causative-consecutive coordination.

Fill in the gaps with *although, and, if, while, because*.

1. _____ installing solar panels is expensive; we can reduce the monthly bills.
2. We have to buy an electric car, _____ petrol-cars pollute the air.
3. _____ we use reusable shopping bags, we can reduce the amount of plastic in the oceans.
4. People cut down a great square of forests _____ a lot of animals lose their homes.
5. Shops should use more paper packets, _____ to produce them from renewable material.

Step 3. Practicing writing on paragraph-level.

Aim: to develop students' skills of writing supporting sentences.

Write the supporting sentences.

1. Citizens should start using public transport instead of cars or drive electric cars.
2. Renewable energy may slow down the global warming.
3. Environmental issues are related to everyone, it is not only scientists' concern.
4. Deforestation is dangerous not only for animals but also for citizens.

Step 4. Practicing writing on text-level.

Aim: to develop students' skills of writing introduction and conclusion to a for and against essay.

Write the introduction and conclusion.

Firstly, they allow one to get directly from A to B. Sometimes in a big city you have to change the buses to get from one point to another.

Secondly, people feel comfortable in their cars. They can relax, put on comfortable clothes and have snack during the trip.

However, in the long term, we obviously need to find alternatives to the car. Otherwise, there will be terrible environmental damage. For example, cars generally produce a lot of waste, which could hurt people's health and the environment. Toxic waste may end up polluting the air, water and soil (Dellar, Walkley, 2011, p.132).

Step 5. Writing a text.

Aim: to develop written communication skills.

Write an opinion essay on the following topic «*Do you agree that only scientists can decide environmental problems?*»

Step 6. Peer-correction.

Aim: to develop skills of analytical thinking.

Exchange your unsigned essay with your groupmates. Students have read the essays and leave feedback. (Each student writes down one thing he/she would change.)

Conclusion. Written communication skills perform a significant role in reading, oral communication, lexical and grammatical skill development. Being able to communicate in writing involves the knowledge of graphic, orthographic, punctuation; and means expressing thoughts clearly and logically. Acquiring writing skilled can be linked to developing features in the content line «Civic responsibility» awareness of global and state issues, critical thinking, respect for cultural diversity, empathy and mutual assistance, having an active civic position, expressing and justifying an opinion and responsibility.

The analysis of the textbooks of L.I. Morska and O.D. Karpiuk demonstrates that they lack activities that focus on the acquisition of above-mentioned skills together with writing skills. In order to develop the written communication and civic responsibility skills, a set of activities has been created based on the process-based approach to teaching writing. The suggested set of activities requires their application in practice to check whether the activities are effective and help to achieve an objective of developing writing and civic responsibility skills.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бебих В.В. Теоретичний аналіз підходів до навчання англомовного ділового писемного спілкування. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки, №22(2). с.206-210, 2010.

2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 590с., 2013.
3. Васильєва В.Е. Сучасні підходи до написання іншомовних навчальних текстів. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, №2. с.294-302, 2009.
4. Дубко І.В. Підходи до навчання письма на основі проєктів в основній школі. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.*, (Київ, 26-27 лютого 2010 р.) Національний технічний український ун., с.56-59, 2010.
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: вебсайт, 2023. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення: 15.05.2023).
6. Карпюк О.Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 256с., 2018.
7. Карпюк О.Д. Англійська мова (11-й рік навчання): підручник для 11-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 256с., 2019.
8. Любченко О.М. Наскрізні лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови. *Англійська мова і література*. Харків, №24, с.2-7, 2018
9. Мороз Л.В., Трофімчук В.М. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовному писемному мовленню. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія», №1(25). с.209–210, 2018.
10. Морська Л.І. Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10th year of studies)): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Профільний рівень – Тернопіль: Астон, 282с., 2018.
11. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 10 – 11 класи: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.09.2017. с.4-26. вебсайт, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inomezni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 16.05.2023).
12. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ, 328с., 2002.
13. Самойлюкевич І.В., Забелло Л.О., Глібоко І.А., Деньгаєва С.В., Зимовець О.А., Мазко О.П., Прохорова С.М. Методичний експрес: Інтегровані змістові лінії та шляхи їх реалізації на уроках англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів загальноосвітніх навчальних закладів. Житомир, с.47-75, 2017.
14. Скляренко Н.К., Устименко О.М. Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іншомовного письма в аспекті компетентнісного підходу. *Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*, №3. с.3-18, 2013.
15. Струкевич Т.О., Іщук І.Ю. Підходи до навчання іншомовного письмового мовлення: хронологічний розвиток та значення. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*, том1. №8. с.128-131, 2019.
16. Badger, R., White G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, n.54(2). p.153-160, 2000.
17. Dellar H., Walkley A. Outcomes Intermediate. Heinle/Cengage Learning, 176 p., 2011.
18. Diaz C. Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile*, v.19, n.3, p.155-168, 2017.
19. Global citizenship in the classroom: a guide for teachers: a booklet. England: Oxfam, 24p., 2015.
20. Pereira Faria S.L. English as a vehicle to citizenship education: a case study. *Portugal: NovaFCSH*, p.6-7, 2020.

REFERENCES

1. Bebykh V.V. (2010) Teoretychnyj analiz pidkhodiv do navchannja anghlomovnogho dilovogho pysemnogho spilkuvannja. [Theoretical approach to teaching formal English written communication]. *Kamianets-Podilskyi Ivan Ohnienko national university scientific works. Filological sciences*, 22(2), 206-210. [in Ukrainian]
2. Bihych, O.B., Borysko, N.F., Boretska H. E. (2013) Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. (Ed.). S. Nikolaieva. Kyiv, 590. [in Ukrainian].
3. Vasylijeva V.E. (2009) Suchasni pidkhody do napysannja inshomovnykh navchalnykh tekstiv. [Modern approaches to writing educational foreign language texts] *Mariupol state humanitarian university journal*. Issue: Philology, 2, 294-302. [in Ukrainian]
4. Dubko I.V (2010) Pidkhody do navchannja pysjma na osnovi proektiv v osnovnij shkoli. [Approaches to teaching writing based on projects in secondary schools.] *Modern approaches and innovative trends in teaching foreign languages: the materials of V International Scientific Practical Conference*, National Technical Ukrainian University, 56-59. [in Ukrainian]
5. Law of Ukraine «On general secondary education». (2023). DOI: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/>

6. Karpiuk O.D. (2018). Anghlijska mova (English (the 10th year of studies)): pidruchnyk dlja 10-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Rivenj standartu [(English (the 10th year of studies)): textbook for the 10th grade of general secondary education institutions. Standard level.]. Ternopil: Aston, 256. [in Ukrainian].
7. Karpiuk O.D. (2019). Anghlijska mova (English (the 11th year of studies)): pidruchnyk dlja 11-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Rivenj standartu [English (the 11th year of studies): textbook for the 11th grade of general secondary education institutions. Standard level.]. Ternopil: Aston, 256. [in Ukrainian].
8. Liubchenko O.M. (2018). Naskrizni liniji v osviti ta jikh realizacija na urokakh anghlijskoji movy. Anghlijska mova i literatura [Cross-cutting lines in education and their implementation in English language classes. English language and literature.]. Kharkiv, 24, 2-7. [in Ukrainian].
9. Moroz L.V., Trofimchuk V.M. (2018) Zarubizhni metodychni koncepciji navchannja inshomovnomu pysemnomu movlennju. [Foreign methodological concepts of teaching foreign language written communication]. *The National University of Ostroh Academy scientific journal*. Issue: Philology, 1(25), 209–210. [in Ukrainian]
10. Morska L.I. (2018) Anghlijska mova (English (the 10th year of studies)): pidruchnyk dlja 11-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Profilnuy riven [English (the 10th year of studies): textbook for the 10h grade of general secondary education institutions. Advanced level.]. Ternopil: Aston, 282. [in Ukrainian].
11. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i specializovanykh shkil iz poghlyblenym vyvchenjam inozemnykh mov, 10 – 11 klasy. (2018): zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.09.2018. DOI: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> [Curriculum of foreign languages for general educational institutions and specialized schools with in-depth study of foreign languages, grades 10-11: approved. by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 1, 2018]. 4-26. [in Ukrainian].
12. Nikolaieva S.Y. (2002) Metodyka vykladannja inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. [Methodology of teaching foreign languages in secondary educational institution]. Kyjiv, 328. [in Ukrainian]
13. Samojljukovyh I.V., Zabello L.O., Ghlibko I.A., Djenjghajeva S.V., Zymovec O.A., Mazko O.P., Prokhorova S.M. (2017). Metodychnyj ekspres: Integhrovani zmistovi liniji ta shljakhy jikh realizaciji na urokakh anghlijskoji movy: Navchaljno-metodychnyj posibnyk dlja studentiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Methodical Express: Integrated Content Lines and Ways of Their Implementation in English Language Lessons: Educational and Methodical Guide for Students of General Education Institutions]. Zhytomyr, 47-75. [in Ukrainian].
14. Skliarenko N.K., Ustymenko O.M. (2013) Navchannja uchniv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv inshomovnogho pysjma v aspekti kompetentnisnogho pidkhodu. [Teaching secondary school students of foreign language writing in the aspect of competence approach]. *Teaching foreign languages in secondary educational institution*, 3, 3-18. [in Ukrainian]
15. Strukevych T.O., Ishhuk I.Y. (2019) Pidkhody do navchannja inshomovnogho pysjmovogho movlennja: khronologichnyj rozvytok ta znachennja. [The approaches to teaching foreign language written communication: chronological development and their meaning]. *Student scientific society journal of Vasyl Stus Donetsk National University*, 1(8), 128-131. [in Ukrainian]
16. Badger, R., White G. (2000) A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2). 153-160.
17. Dellar H., Walkley A. (2011) *Outcomes Intermediate*. Heinle/Cengage Learning, 176.
18. Diaz C. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile*. 19(1), 155-168.
19. *Global citizenship in the classroom (2015): a guide for teachers: a booklet*. England: Oxfam, 24.
20. Pereira Faria S.L. (2020). English as a vehicle to citizenship education: a case study. Portugal: NovaFCSH, 6-7.

УДК 378.6:[81‘243‘342.3:005.336.2]

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-56-63

*Катерина Мельник, асистент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID 0000-0001-9819-5827
Scopus-Author 58500124400
kmelnyk@vspu.edu.ua*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті зосереджено увагу на питаннях іншомовної підготовки студентів лінгвістичних спеціальностей у рамках навчання аудіювання як однієї з найважливіших складових професійного спілкування іноземною мовою у діловій та академічній сфері. Авторами дається характеристика поняття «аудитивної компетентності» як одного з найважливіших структурних елементів іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізували сучасні тенденції в галузі навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності і визначили загальні підходи до організації навчання вчителів іноземних мов. Автори виокремлюють аудіювання як складний психологічний процес, що викликає труднощі у сприйнятті іноземної мови, навіть у людини, яка добре володіє нею. Дослідники виділяють поширені лінгвістичні, психологічні, змістовні та організаційні проблеми, що виникають при навчанні аудіювання. Наголошується, що для здійснення сприйняття тексту на слух необхідні пам'ять, концентрація уваги, мовний слух, сегментування мовного потоку, сприйняття мови, розуміння, а також антиципація, як процесу імовірного прогнозування. У статті автор вказує на те, що при розробці та реалізації додаткової професійної програми, націленої на вдосконалення аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, необхідно враховувати описані проблеми, бо це визначатиме зміст текстів для аудіювання та методіку організації навчання аудіювання вчителів іноземних мов. Перспективи подальшого дослідження автори вбачають у більш детальному описі методики підвищення рівня аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, у тому числі у характеристиці змісту та структуризації навчально-методичного посібника.

Ключові слова: аудіювання; професійно-орієнтоване аудіювання; мовленнєва діяльність; професійна компетентність; комунікативна компетентність.

PROBLEMS OF FORMING THE LISTENING COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

*Kateryna Melnyk, assistant of the department of English philology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*

ORCID 0000-0001-9819-5827

Scopus-Author 58500124400

kmelnyk@vspu.edu.ua

The article deals with the issues of foreign language training of students of linguistic specialties within the framework of listening training as one of the most important components of professional communication in a foreign language in the business and academic sphere. The authors describe the concept of "listening competence" as one of the most important structural elements of foreign language communicative competence. We analyzed modern trends in the field of teaching listening as a type of speech activity and identified general approaches to the organization of training of foreign language teachers. The authors single out listening as a complex psychological process that causes difficulties in the perception of a foreign language, even for a person who knows it well. Researchers single out common linguistic, psychological, substantive and organizational problems that arise when teaching listening. It is emphasized that memory, concentration of attention, speech hearing, speech flow segmentation, language perception, understanding, as well as anticipation, as a process of probable prediction, are necessary for the realization of text perception by ear. In the article, the author points out that when developing and implementing an additional professional program aimed at improving the auditory competence of foreign language teachers, it is necessary to take into account the described problems, because this will determine the content of listening texts and the methodology of organizing listening training for foreign language teachers. The authors see the prospects for further research in a more detailed description of the methodology for increasing the level of auditory competence of foreign language teachers, including in the characteristics of the content and structuring of the teaching and methodical manual.

Key words: listening; professionally oriented listening; speech activity; professional competence; communicative competence.

Актуальність. Іншомовна аудитивна компетентність - це здатність і готовність до сприйняття та смислової переробки іншомовного аудіо-повідомлення за допомогою розвитку таких механізмів, як антиципації (імовірне прогнозування), сприйняття мовного потоку, уяви, пам'яті, сегментування мовного потоку, логічного мислення. У багатьох дослідженнях учені наголошують на важливості формування, розвитку та вдосконалення навичок та умінь аудіювання учнів та студентів мовного закладу вищої освіти.

У цій статті ми позначимо важливість аудіювання для вчителів іноземних мов і наголосимо, що у зв'язку з переходом до суспільства, в якому інформація відіграє першорядну роль (а одним з основних способів її отримання є сприйняття різних видів текстів, що звучать), зростає значення вміння розуміти іношомовну мову на слух (Терно, 2009).

Актуальність даного дослідження полягає у важливості вдосконалення адитивної компетентності вчителя іноземних мов.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Незважаючи на той факт, що у численних роботах досліджено різні сторони навчання аудіювання, питання вдосконалення іношомовної аудитивної компетентності вчителів іноземних мов залишаються поза увагою та вимагають значного опрацювання, а особливо, коли в університетах є міжнародна співпраця з університетами різних країн. Практична значимість дослідження полягає у можливості використання його результатів для організації процесу вдосконалення аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, а також майбутніх вчителів іноземних мов у рамках додаткових/елективних курсів.

Аналіз досліджень.

Теоретичною базою дослідження є роботи вчених у галузі педагогіки, теорії та методики навчання іноземних мов, зокрема навчання аудіювання: С. Гренам (2006), М. Рост (2002), Дж. Річардс (2001), С. В. Іць (2014), Л.І. Ткаченко (2015).

Мета та основні завдання.

Для успішної підготовки вчителя іноземної мови потрібно окреслити труднощі, які виникають під час формування адитивної компетентності і розробити методику для вдосконалення адитивної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Низький рівень сформованості аудитивної компетентності студентів можна наступними причинами:

1) недооцінкою важливості формування іношомовної аудитивної компетенції у рамках навчання на щаблі загальної середньої освіти, що пояснюється граматико-перекладним підходом;

2) зменшенням часу, відведеного на розвиток іношомовної комунікативної компетентності загалом та аудитивної компетентності зокрема як у системі середньої, так і у системі вищої освіти;

3) недостатньою кількістю розроблених додаткових професійних програм, спрямованих на підвищення рівня володіння аудитивною компетентністю, а також навчально-методичних посібників щодо вдосконалення іношомовної аудитивної компетентності вчителів іноземних мов.

Крім того, важливо наголосити на становленні комунікативно-когнітивного підходу в лінгводидактиці, суб'єктами якого вчителі іноземних мов не могли бути через його поступове входження до системи вузівської іношомовної освіти.

Сучасні тенденції в галузі навчання аудіювання як виду мовної діяльності визначили загальні підходи до організації навчання вчителів іноземних мов аудіювання, але ми не можемо не врахувати дані наукового дослідження М. Рост (2002), в рамках якого автор виділяє поширені лінгвістичні, психологічні, змістовні та організаційні проблеми, що виникають при навчанні аудіювання.

До лінгвістичних проблем ми відносимо:

- проблеми вимови, пов'язані з розпізнаванням мови іноземною мовою в процесі прослуховування. Нагадаємо, що розрізняють два типи слуху: фонематичний та мовний. Фонеми характеризують окремі мовні явища, а мовлення пов'язане з розпізнаванням цілого з конкретного контексту. Важливою умовою вдосконалення фонематичного слуху є взаємодія з носіями іноземної мови різного віку, статі, оскільки це допоможе краще адаптуватися у освоєнні індивідуальної манери мови;

- граматичні труднощі пов'язані з необхідністю оволодіння новими граматичними конструкціями, зміст яких може бути виведений з контексту або у формі, що узгоджується з граматичними явищами рідної мови або раніше вивченої іноземної мови;

- лексичні труднощі, які пов'язані з наявністю в тексті, що прослуховується, невідомих іноземних слів.

До психологічних проблем ми відносимо труднощі, які можна виокремити, як індивідуально-вікові особливості слухача, наприклад такі як вміння перемикається з однієї розумової операції на іншу, швидко визначати стиль, тему повідомлення і пов'язувати її з широким контекстом аудіювання:

- мотивація до слухання, потреба студентів факультетів іноземних мов дізнатися щось нове, наявність інтересу до теми;

- рівень розвитку слухової чутливості, слухової пам'яті, здатності вгадувати мовлення та вміння антиципації;

- рівень концентрації уваги та розвитку внутрішньої мови.

До змістових проблеми під час аудіювання переважно відносять ті, які належать до рівня розуміння:

- зміст теми;

- логічного зв'язку між окремими фактами тексту, що звучить;

- загальної ідеї тексту, дій, що описуються в тексті, і т.д.

Розуміння тексту залежить від його змісту. Учням легше сприймати розповіді, казки тощо,

складніше - описовий текст (що включає безліч фактів), об'єднаний загальною темою (історія країни, побут, культура, навчання). Розуміння структури полегшує розуміння самого тексту та допомагає привернути увагу студентів, майбутніх вчителів іноземних мов.

На додаток відзначимо такі внутрішні механізми аудіювання, як розпізнавання та слух, концентрація уваги, прогнозування, смисловий здогад, поділ та угруповання аудіопотоків, інформативний аналіз, заснований на виділенні одиниць семантичної інформації, кінцевий синтез з компресією та

інтерпретацією різних типів сприйманих повідомлень, які сприяють мінімізації труднощів у процесі аудіювання та вдосконалення аудитивної компетентності вчителів іноземних мов.

При прослуховуванні сигнали, що надходять, порівнюються з тими еталонами, які зберігаються в нашій довгостроковій пам'яті. Порівняння тісно пов'язане з минулим досвідом людини, а також її емоціями та переживаннями (Л.І. Ткаченко, 2015). Механізм очікування працює на рівні мовної форми та змісту. Фонові знання, життєвий досвід, розуміння ситуацій та контекстів впливають на точність уміння антиципації. До того ж, з'являється нагальна необхідність формування в вчителів іноземних мов чітких навичок вимови, що є однією з умов, що полегшують процес сприйняття тексту, що прослуховується. Для смислового сприйняття мови важливим виявляється механізм імовірнісного прогнозування антиципації, що забезпечує ефективність аудіювання.

Крім вищезгаданого, важливу роль у процесі вдосконалення аудитивної компетентності майбутніх учителів іноземних мов грають концентрація уваги та здатність зрозуміти та максимально точно запам'ятати інформацію. Потрібно брати до уваги, що аудіювання є складним психологічним процесом, що викликає труднощі у сприйнятті іноземної мови, навіть у людини, яка добре володіє нею. Визначимо основні вищеописані механізми сприйняття мови на слух, які також були вивчені у роботах О. Бігич, О. Бондаренко, О. Янишин, Ф. Рогоу (F. Rogow), С. Шайбе (C. Scheibe), С. Хубер (S. Huber). Так, для здійснення сприйняття тексту на слух необхідні пам'ять, концентрація уваги, мовний слух, сегментування мовного потоку, сприйняття мови, розуміння, а також антиципація/процес імовірного прогнозування.

Організаційні труднощі, пов'язані з кількістю прослуховувань, темпом мовлення та його індивідуальні особливості. Варто зазначити, що серед організаційних факторів, що полегшують або що ускладнюють процес слухання, можна виділити наявність або відсутність візуальної (зорової) підтримки, що включає не тільки відео, мультимедійні матеріали та картини, але й невербальні засоби, такі як жести, міміка та обличчя того, хто говорить. Наявність зорової підтримки значно полегшує прийом інформації, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий.

Таким чином, при розробці та реалізації додаткової професійної програми, націленої на вдосконалення аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, необхідно враховувати позначені проблеми, бо це визначатиме зміст текстів для аудіювання та методику організації навчання аудіювання вчителів іноземних мов.

При організації навчання вчителів іноземних мов у рамках освоєння додаткової професійної програми, націленої на вдосконалення їхньої аудитивної компетентності, необхідно враховувати та створювати такі педагогічні умови (С. Іць, 2014):

1) стимулювання інтересу до майбутньої роботи у вигляді попередньої установки, спрямованої формування уявлення у тому, який аудіоматеріал належить слухати;

2) з різнорівневою групою вчителів іноземних мов рекомендується використовувати диференційований підхід до навчання аудіювання;

3) перед прослуховуванням важливо ознайомитися з новою лексикою чи ключовими словами, а також передбачити контекст, у якому вони можуть бути використані;

4) обов'язкова вимога є і до якості звуку, яка не повинна призводити до зниження інтересу вчителів іноземних мов до виконання завдання (Г. Сольмек, 2003).

Вибираючи аудіоматеріал для вдосконалення аудитивної компетентності вчителів іноземних мов необхідно враховувати, що навчальний процес повинен орієнтуватися на індивідуальні особливості учня (у нашому випадку - вчителя іноземних мов), домінуючий тип його пам'яті і, звичайно ж, здібності, повинен ґрунтуватися на мотивації учня до подолання труднощів у розумінні аудіотексту, а вивчення мови має бути захоплюючим. *Серед інтернет-ресурсів, що пропонують подібні різні автентичні інтерв'ю, ток-шоу чи репортажі, ми вибрали такі:*

• *BBC News* (www.bbc.com); • *BBS Learning English* (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish>); • *Euronews* (www.euronews.com); • *CNN* (www.cnn.com); • *Fox News Channel* (www.foxnews.com); • *NBC* (www.nbcnews.com); • *Ted Talks* (<https://www.ted.com/talks>), • *VOA News* (www.voanews.com).

Перевага цих ресурсів – широта тематики інтерв'ю, ток-шоу чи представлених на них репортажів, наявність відеоматеріалів тривалістю від півтори хвилини та більше, висвітлення світових подій та подій, безпосередньо пов'язаних з англomовними країнами.

Ми підібрали тексти, які містять ціннісні відомості про «іншу» культуру, тим самим підкреслюючи ще раз важливість реалізації міжкультурного підходу до навчання аудіювання.

Очевидно, що прослуховування тексту не тільки сприяє проникненню в «іншу» культуру, але й вирішує завдання щодо вдосконалення стратегії пошуку мовної інформації (пошук, вичленування, фіксація мовного матеріалу, підбір синонімів/антонімів до українських слів і виразів; заповнення прогалин у реченнях, взятих з аудіо).

При розробці методики, спрямованої на вдосконалення іншомовної аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, слід враховувати той факт, що крім комунікативних завдань у зміст матеріалів, поданих у формі навчально-методичного посібника та дистанційного курсу, мають бути включені завдання на вдосконалення механізмів аудіювання. Наприклад, 1) вправи для навчання антиципації, відокремлення різних категорій смислової інформації; 2) вправи

навчання сприйняттю мовного потоку; 3) вправи в розвитку пам'яті, уваги, уяви, логічного мислення.

Поступове збільшення складності вправ/завдань дозволяє гарантувати посиленість їх виконання. Наприклад, для перевірки критичного розуміння аудіотекстів вчителям іноземних мов було запропоновано виписати ключову інформацію та проранжувати її відповідно до певного критерію.

1. Questioning (true / false / don't know).

2. Recognising (recognise the type of the text (interview, advertisement etc.)) / the context (who is speaking, where, when, the names and age of the speakers).

3. Matching (match descriptions with the correct pictures/statements with the names of speakers).

4. Following Instructions (mark directions on a map / label objects or people in a picture).

5. Note Taking (complete a table / write down a short message for someone who is absent).

Висновки. У результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки, що у даний час відбувається переосмислення векторів розвитку професійної освіти. Ми намагалися врахувати основні тенденції та перспективи розвитку професійної освіти вчителів іноземних мов, основне завдання якої – відповідати запитам суспільства, які постійно змінюються, удосконалювати методичну та іншомовну комунікативну (включаючи аудитивну) компетентність, що потребують достатньо високого рівня інтелектуальної діяльності, знань нормативно-правової бази, а також методики навчання та виховання іноземними мовами.

У нашому дослідженні ми проаналізували та описали труднощі, які виникають при формуванні аудитивної компетентності вчителя іноземних мов. На основі отриманих даних ми розробили методику вдосконалення аудитивної компетентності вчителя іноземних мов.

Для вдосконалення аудитивної компетентності вчителя іноземних мов необхідно керуватися наступною методикою роботи, яка включає кілька етапів:

1) проведення вхідного тестування, ретельний аналіз отриманих результатів; визначення інтересів вчителів іноземних мов, виявлення труднощів, з якими стикаються вчителі іноземних мов у процесі аудіювання, зважаючи на особливості досвіду навчання аудіювання вчителів іноземних мов;

2) визначення змісту навчання аудіювання - відбір автентичних матеріалів (сайти), розробка комплексу вправ, включаючи завдання на розвиток важливих внутрішніх механізмів аудіювання, що мають психолінгвістичну основу, а також на вдосконалення стратегій щодо розуміння тексту;

3) включення методичного аспекту до змісту навчання аудіювання, спрямованого на вдосконалення методичної роботи з навчання аудіювання учнів;

4) виконання підсумкового тестування у форматі завдань державного та міжнародних іспитів з англійської мови та виконання групового проекту,

націленого на аналіз методичної складової навчання аудіювання різних категорій які навчаються у різних педагогічних умовах.

Перспективи подальшого дослідження автори вбачають у більш детальному описі методики підвищення рівня аудитивної компетентності вчителів іноземних мов, у тому числі у характеристиці змісту та структуризації навчально-методичного посібника з навчання аудіювання вчителів іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зінченко, А.Г., Саприкіна, М.А. Навички для України 2030: погляд бізнесу. К.: ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2016. 36с.
2. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
3. Терно, С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя: Просвіта, 2009. — 268 с.
4. Ткаченко, Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ, 2015.
5. Granam, S. Listening comprehension learning's perspective. Journal of education and practice, 2(34), 2006. - 165-182.
6. Hasan, M., & Hoon, B. ESL learners perception and Attitude Developing listening skills. The English teacher, 5(2). -2012.
7. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in Language Teaching. Cambridge, 2001. URL: <http://bit.ly/34lij7Z> (application date: 25.10.2023).
8. Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London:Longman
9. Solmecke, Gert (2003): „Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht“. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5/2003, S. 4-10.
10. Wood R. Critical thinking. URL: <http://bit.ly/2YOBIm5> (application date: 25.10.2023).

REFERENCES

1. Zinchenko, A.H., Saprykina, M.A. (2016). Navychky dlya Ukrayiny 2030: pohlyad biznesu. K.: TOV «Vydavnytstvo «YUSTON», 2016. 36s. [in Ukrainian].
2. Its' S. V. Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy zasobamy mediaosvity : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr, 2014. 20 s. [in Ukrainian].
3. Terno, S. O. Krytychne myslennya — suchasnyy vymir suspil'stoznavchoyi osvity / S. O. Terno. — Zaporizhzhya: Prosvita, 2009. — 268 s. [in Ukrainian].
4. Tkachenko, L. I. Formuvannya krytychnoho myslennya u maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly u protsesi profesiynoyi pidhotovky. (Dys. kand. ped. nauk). Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrayiny, Kyiv, 2015. [in Ukrainian].
5. Granam, S. (2006). Listening comprehension learning's perspective. Journal of education and practice, 2(34), 165-182.
6. Hasan, M., & Hoon, B. (2012). ESL learners perception and Attitude Developing listening skills. The English teacher, 5(2).
7. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in Language Teaching. Cambridge, 2001. URL: <http://bit.ly/34lij7Z> (application date: 25.10.2023).
8. Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London:Longman
9. Solmecke, Gert (2003): „Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht“. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5/2003, S. 4-10.
10. Wood R. Critical thinking. URL: <http://bit.ly/2YOBIm5> (application date: 25.10.2023).

УДК 821.112.2-31.09

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-2-63-74

Світлана Таратута, кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри міжкультурної комунікації, світової літератури та перекладу
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
<https://orcid.org/0000-0002-9236-1123>
s.l.taratuta@gmail.com*

ВТІЛЕННЯ ІДЕЇ РОЗЛЮДНЕННЯ В ОБРАЗНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ Б.ШЛІНКА «ЧИТЕЦЬ»

Мета роботи — аналіз роману Б.Шлінка «Читець» під кутом проблеми дегуманізації, яка розглянута як результат впровадження тоталітарної ідеології, що передбачає різноманітні прояви сегрегації.

У дослідженні використані герменевтичний, культурно-історичний та компаративний методи.

Акцентована документальна основа головного образу твору Ханни Шміц. Зроблено компаративне зіставлення героїні твору з її прототипом, визначені характерологічні та поведінкові відмінності, а також причини відходу автора від реалістичної основи. Такий підхід дозволяє надати проблемі провини всього німецького народу за злочини нацистів багатшаровості та суперечливості.

У статті проаналізовано намагання головного героя твору усвідомити ступінь злочину героїні та його психологічне підґрунтя. Діяння Ханни оповідач розглядає крізь призму нацистської ідеології як державної за часів III Рейху та остаточного вирішення єврейського питання як головної складової цієї ідеології. Усвідомлення ідеї розлюднення героєм-наратором у творі показано через систему образів твору. Для розкриття проблеми дегуманізації в романі Б.Шлінка «Читець» також застосовано елементи компаративного аналізу. З цією метою проаналізовано образ героя-оповідача роману Дж.Літтелла «Благоволительки» Максиміліана Ауге, офіцера СС, який брав участь у масовому знищенні євреїв. Інтелектуал і мислитель Ауге демонструє повне розлюднення під впливом нацистської ідеології. Компаративному зіставленню піддані образи героїні роману Б.Шлінка «Читець» та матері головного героя в романі Дж.Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі».

В якості одного з провідних художніх прийомів визначено антитезу, наведені приклади її використання в творі.

У статті підкреслено той факт, що в романі показано, як нацистська система втілювала дегуманізацію євреїв для обґрунтування необхідності їхнього знищення. Натомість, розлюднюючи жертв, система розлюднювала і катів та їхніх прислужників. Зроблено висновки, що в романі акцентовано поправлення расистською нацистською ідеологією закладену в теорії гуманізму апріорну цінність людського життя. Задля підкреслення цього факту застосовано компаративне зіставлення твору Б.Шлінка «Читець» із романом В.Стайрона «Вибір Софі», де піднімається аналогічна проблема.

Ключові слова: розлюднення, ідея дегуманізації, проблема провини, знищення євреїв, Голокост, нацистська ідеологія, антитеза, концтабір.

*Svitlana Taratuta, Phd. in Philology,
Associate Professor of Intercultural Communication,
World Literature and Translation Department of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-9236-1123>
s.l.taratuta@gmail.com*

EMBODIMENT OF THE DEHUMANIZATION IDEA IN THE FIGURATIVE SYSTEM OF B. SCHLINK'S NOVEL "THE READER"

The purpose of this paper is to analyze B. Schlink's novel "The Reader" examines the problem of dehumanization, that is considered because of the introduction of totalitarian ideology, which provides for various manifestations of segregation.

Hermeneutical, cultural-historical, and comparative methods were used in the study.

The documentary basis of Hannah Schmitz as a work's main image is emphasized. A comparative analysis of the heroine of the work and her prototype is made, characterological and behavioral differences are determined, as well as the reasons for the author's departure from the realistic basis. This approach makes it possible to give the problem of the entire German nation guilt for the Nazis crimes.

The article analyzes the main character's attempts to understand the degree of the heroine's crime and its psychological background. The narrator views Hannah's actions through the prism of the Nazi ideology as the state one during the Third Reich and the final solution of the Jewish question as the main component of this ideology. Awareness

of the dehumanization idea by the narrator-hero in the work is shown through the system of images of the work. B. Schlink's novel "The Reader" also uses elements of comparative analysis to solve the problem of dehumanization. For this purpose, the author analyzes the image of the hero-narrator of the novel by J. Littell of "The Kindly Ones" Maximilien Aue, an SS officer who participated in the mass extermination of Jews. Intellectual and thinker Aue demonstrates complete dehumanization under the influence of Nazi ideology. The images of the heroine of B. Schlink's novel "The Reader" and the mother of the main character's mother in J. Boyne's novel "The Boy in the Striped Pyjamas" are compared.

The antithesis is defined as one of the leading artistic techniques, and examples of its use in the work are given.

The article highlights the fact that the novel shows how the Nazi system embodied the dehumanization of Jews to justify the need for their extermination. But by dehumanizing the victims, the system dehumanized both the executioners and their minions. It is concluded that the novel focuses on the violation by racist Nazi ideology of the human life a priori value laid down in the theory of humanism. To emphasize this fact, a comparative analysis of B. Schlink's work "The Reader" and W. Styron's novel "Sophie's Choice" is used, where a similar problem is raised.

Keywords: dehumanization, dehumanization idea, guilt problem, extermination of Jews, Holocaust, Nazi ideology, antithesis, concentration camp

Тема Другої світової війни для німецьких письменників доволі непроста. Починаючи з В. Борхерта, Г. Белля і закінчуючи сучасними митцями, кожний намагається усвідомити сам та пояснити своїм читачам, як сталося те, що «одна з найцивілізованіших націй Європи раптом стала нацією людиноненависників і почала сіяти смерть навкруги. На їхню долю, як і на долю кожного німця, незалежно від його ролі у війні, випали спокутування гріхів і тягар відповідальності за злочини, що діялися від імені їхньої країни» (Таратута, 2006, с.13).

Роман Б. Шлінка «Читець» вийшов через 50 років після закінчення війни. Представник першого післявоєнного покоління, що народився в 1944 р., письменник слідом за багатьма представниками німецької літератури намагається дати своє бачення трагічних подій очима свого однолітка та колеги.

Роман став бестселером не тільки в Німеччині, де він введений до шкільної програми, але й в усьому світі, будучи перекладеним майже 40 мовами.

Сьогоднішнє звернення до твору Б. Шлінка «Читець» набуває особливої **актуальності** в контексті високого ступеня дегуманізації суспільства, яка, з одного боку, спричиняється складними соціальними конфліктами, що здебільшого призводять до воєн, а з іншого — сама спричиняє їх.

Головною **проблемою** дослідження є дегуманізація, яка стає результатом впровадження тоталітарної ідеології, що передбачає різноманітні прояви сегрегації і позбавляє окремі верстви населення прав і свобод.

За час свого майже 30-річного існування твір став об'єктом багатьох наукових розвідок. Слідом за автором роману, який вважав, що відчуття провини стало однією з диференційних рис його нації, в деяких літературознавчих дослідженнях акцентується саме ідея провини воєнного і повоєнних поколінь німців, презентована в романі (Марценішко, 2018, Мар Й., 2006). Низка досліджень розглядає моральну дилему, пов'язану із складністю диференціації емоцій ненадійного наратора та справедливої оцінки ним скоєного героїнею злочину і усвідомлення його причин, а також містить аналіз соціальної складової змісту твору та його ідеї крізь призму особистих стосунків героїв (Conway, 1999; Donahue, 2010; Reynolds, 2010; Tetruashvily, 2012). Спроба застосування

інтермедіального підходу до аналізу роману в контексті порівняння його з екранізацією твору відтворена в роботі Т. Кохана (Кохан, 2012). Наявні дослідження особливостей перекладу роману українською мовою (Кожедуб, Лалаян, 2020). Водночас проблема дегуманізації та її причин, яка є потужною частиною твору, фактично не розглядається.

Найбільш яскраве відображення зазначена проблема знаходить у другій частині роману, де, вже будучи студентом-юристом, головний герой твору, від імені якого ведеться оповідь, Міхаель, потрапляє на суд і в одній із звинувачуваних упізнає Ханну Шміц, свою колишню коханку. Відкриття стає шокуючим для молодого людини, адже про цей бік життя жінки, про її минуле він нічого не знав. Саме на суді Міхаель дізнається, що в роки Другої світової війни Ханна працювала наглядачкою в концентраційному таборі Аушвіц-Біркенау, а звинувачують її в тому, що вона разом з іншими наглядачками не відкрила двері палаючого костюлу, де знаходилося декілька сотень в'язнів, тим самим прирікши їх на страшну загибель. Ситуація ускладнюється тим, що жінки, з якими вона працювала у концтаборі, намагаються перекласти провину на неї і, не знаючи, що жінка неписьменна, свідчать, що саме Ханна написала рапорт керівництву.

Героїня роману Б. Шлінка мала свого прототипа. Дещо змінюючи дату (адже єдиний процес над жінками як нацистськими злочинницями мав місце в Західній Німеччині в 1975–1981 роках, а в романі він проходить у шістдесятих), письменник все ж таки спирається на реальні події. Звинувачуваними в цьому процесі були 15 жінок, які в роки війни працювали наглядачками в концтаборі Майданек і брали участь у знищенні двох з половиною тисяч в'язнів. Підсудні отримали різні терміни ув'язнення.

Лише одна з них була засуджена до довічного. Звали її Герміна Райн. На час судового процесу жінка була заміжня, а її чоловік обожнював її і до кінця перебування дружини в тюрмі так і не повірив у її провину. Близькі та знайомі також відгукувалися про неї вельми схвально, вважаючи гарною господинею та чарівною жінкою. Герміна не визнавала власної провини, пояснюючи свої дії юнацькою недалекоглядністю та нерозбірливістю, адже на момент роботи в концтаборі їй ледь виповнилося двадцять років.

Свідки ж звинувачували жінку в невинуватій жорстокості стосовно в'язнів концтабору, особливо до жінок, яких вона била чоботами із залізними набійками, за що і отримала прізвисько Кобила. Зазначалося також, що вона брала участь у розстрілах в'язнів.

Змальовуючи свою героїню, виходячи з документальних фактів, Б. Шлінк принципово змінює її образ. Ханна Шміц у романі насправді м'яка і сердечна. Навіть їхнє знайомство з Міхаелем виростає з її безкорисливої допомоги хлопцеві, якому раптово стало зле і який залишився в безпорадній ситуації.

З деталей сюжету стає зрозумілим, що і до жінок, які перебували у таборі, вона ставилася спокійно, не заподіюючи їм зайвого зла. Навпаки, обирала серед них найменш сильних, не пристосованих до життя і, наближаючи до себе,

підгодовувала, коли вони приходили до неї, щоб читати її книжки. Врятувати їх від смерті вона не мала можливості, але своїми діями Ханна певним чином подовжувала їм життя.

Чому автор змальовує героїню, яка суттєво відрізняється від свого прототипа, адже, якщо б відмінностей не було, ефект, заподіяний зустріччю колишніх коханців, був би ще більш приголомшливий? Однією з головних проблем, яка піднімається письменником у романі і яка спонукала його, представника першого післявоєнного покоління, звернутися до такого сюжету, була проблема провини, яка стає у романі багатозначною та суперечливою.

Образ Ханни-злочинниці, жорстокої і підступної, безумовно, звузив би зазначену проблему, позбавивши її багатозначності, а героя — дилеми морального вибору і внутрішньої боротьби.

Міхаель — молода людина, батьки якого були дорослими під час Другої світової війни і належали до покоління, представники якого стали або її учасниками, або мовчазними свідками страшних злочинів, що чинили нацисти. *«У той час я заздрив іншим студентам, які відступилися від своїх батьків і тим самим від цілого покоління злочинців, тихих спостерігачів та ігнорантів, маси, що погоджувалася і терпіла, і позбулися тим самим якщо не свого сорому, то все ж мук, що він їх завдавав»* (Schlink, 1995 — тут і далі переклад наш), — незважаючи на такі думки, Міхаель любить своїх батьків, любить Ханну. І, якщо батьків він не обирає, то Ханна була його усвідомленим особистим вибором.

Міхаель, як представник нового, післявоєнного покоління, намагається усвідомити ступінь злочину та його психологію. Саме для цього автор відправляє свого героя на екскурсію в Аушвіц, саме для цього вводить образ другорядного персонажа — водія випадкової машини, який привезе його туди. Міхаель — гуманіст, який страждає від причетності до нації, що зганьбила себе страшними злочинами: *«Я пам'ятав печі крематорію, які нам показували тоді в одному з бараків, а також те, що в іншому з них розташовувались камери карцеру. Я пам'ятав свою тодішню безуспішну спробу конкретно уявити собі діючий табір з усіма ув'язненими, солдатами-охоронцями, жахами і стражданнями. <...> Але все було марно, і в мені піднялося жалюгідне, ганебне почуття своєї неспроможності»* (Schlink, 1995). Антитезою цим почуттям виступають слова водія, який шокує Міхаеля міркуваннями про те, що вбивати можна не тільки під впливом пристрасті, любові, гніву або для того, щоб розбагатіти та прийти до влади, але й просто байдуже виконуючи свою роботу. Провокуючи молоду людину словами про гуманізм, гідність, святість людського життя, водій без жодної емоції розповідає Міхаелю про нібито бачену ним фотокартку часів війни, де на тлі розстрілу євреїв у Росії *«на виступі у стіні сидить офіцер, бовтає ногами і курить цигарку. Дивиться він децю роздосадовано. Можливо, справа, з його точки зору, рухається недостатньо швидко. Але водночас в його обличчі є щось задоволене, щось радісне, можливо, від того, що тут як-нік відбувається повсякденна робота, що незабаром вона буде закінчена і можна буде йти відпочивати»* (Schlink, 1995). Цинічний спокій, відсутність емоцій

оповідача підказує Міхаелю, що сам водій і є тим офіцером на фото, людиною, яка і через 20 років після закінчення війни не бачить складу злочину і причин для каяття. Автор не дає відповіді на питання, чи правий хлопець у своїх здогадках:

«— Скажіть, це були ви? Це ви сиділи на тому виступі і...

Він зупинив машину. Він був блідий як крейда, і пляма на його скроні горіла.

— *Геть звідси!*

Я виліз. Він розвернувся так, що мені прийшлося відскочити вбік. Я чув ревіння машини ще за декількома поворотами. Потім стало тихо» (Schlink, 1995).

Але реакція водія скоріше схожа на емоції людини, яку випадково розсекретили, підловили на власних почуттях, скористалися її ширістю. Адже його абсолютно не зачіпають євреї, які *«чекають своєї черги голі в довгій шерензі, деякі стоять на краю ями, а позаду них стоять солдати і стріляють їм в потилицю»* (Schlink, 1995\)) — взагалі все, що відбувається на описуваному ним фото, йому байдуже і не викликає жодних емоцій. Його співчуття викликає лише зазначений офіцер, який хоче, щоб повсякденна робота скоріше закінчилася і можна було йти відпочивати. Ідея повного розлюднення, незрозуміла Міхаелю, втілена в далекій ненависній історії двадцятирічної давнини, раптом отримує своє тілесне уособлення.

Пізніше, у 2006 році Дж. Літтелл у своєму романі «Благовольтельки» надасть такому ж офіцеру, що втомився від важкої роботи знищення євреїв, Максиміліану Ауге, можливість викласти свої враження та емоції від вбивства як важливої справи на 860 сторінках тексту. Як і той офіцер у Б. Шлінка, Ауге не *«відчуває ненависті до євреїв»* (Schlink, 1995). При цьому він керує масовими розстрілами, намагаючись організувати процес з максимальною ефективністю. Той факт, що він не впевнений у доцільності знищення євреїв, майже не впливає на результат операцій. Щоправда з усіма високопосадовцями III Рейху, з якими зводить його життя, він намагається обговорити це питання, вірогідно, для того, щоб самому собі пояснити мету того, що щоденно вчиняється на його очах та під його керівництвом. Не можна сказати, що з цих розмов він виносить чітку систему аргументів на користь масового знищення. Не маючи можливість вибудувати для себе всебічно обумовлену концепцію, він врешті-решт задовольняється необхідністю, продиктованою провідною ідеологією держави. Ауге — інтелектуал з непоганою освітою, мислитель, що намагається осягнути сенс того, що відбувається навколо нього. Він вихований на класичній світовій літературі. Тим не менш під час масових розстрілів жертви аж ніяк не хвилюють його. Він не бачить в них людей. Помітивши під час однієї з акцій п'ятирічну дівчинку, він байдуже передає її солдатам для знищення разом з іншими жертвами з безглуздими в зазначеній ситуації словами: «Будьте до неї добрі». Натомість співчуття та жалість в нього викликають солдати, які здійснюють розстріли, піддаючись при цьому психологічному та фізичному навантаженню. Ауге з розумінням ставиться до тих з них, хто непритомніє, в кого розпочинаються напади блювоти, хто починає безладну стрілянину, втративши

здоровий глузд. Поступово автор приводить і самого Ауе до болісних марень, у яких йому ввижаються безвинні жертви, що міцно закарбувалися в його пам'яті. Але каяття у офіцера СС немає, а масове знищення євреїв він вважає вимушеною помилкою.

З жахливою наочністю Дж. Літтелл розкриє ледь намічений Б. Шлінком образ розлюдненої людини як результат дії машини державної антилюдської пропаганди: обидва залишаються жити після війни, обидва стали її психологічними жертвами, обидва аналізують те, що робили, обидва байдужі до результатів своїх діянь навіть десятиліття потому.

На відміну від зазначених офіцерів Ханна нікого не розстрілювала, нікого не била, нікого не ненавиділа. Вона просто виконувала роботу. Приховуючи свою неписьменність, вона була змушена обирати роботу простіше, щоб не видати себе. Саме таким чином вона потрапляє до концтабору. Для неї це просто робота. Така сама, як продавати квитки в трамваї. Її не бентежить посада наглядачки в концтаборі, як не бентежить і наявність самих концтаборів. Але це не бентежить не тільки її, це не бентежить всю Німеччину.

У 2006 р. Дж. Бойн у романі «Хлопчик у смугастій піжамі» зобразить ще одну жінку — дружину коменданта Аушвіца, яка пишається своїм чоловіком, що швидко робить запаморочливу кар'єру, їде разом з ним і дітьми до місця його нового призначення. У ситуації, в яку вона потрапляє, її цікавить тільки те, щоб обставини нової посади чоловіка не стали відомі їхньому вразливому дев'ятирічному сину. Чи розуміла вона, куди вони їдуть? Так. Її реакція на те, що з вікна дитячої кімнати видно концтабір: «Ти ж казав, що вони будуть далеко», — видає її обізнаність. Чи розуміє вона, чим займається її чоловік? Так. Як вона на це реагує? Вона не хоче бути частиною процесу знищення, тому наполягає на їхньому з дітьми від'їзді, але не промовляє жодного слова про нелюдськість самого процесу: вона частина системи, і процес знищення — частина системи, схвалений цією системою.

«Що я мала робити? — запитує Ханна в судді під час процесу. — Що б ви робили на моєму місці?» Ці слова можуть бути сприйняті як протест проти системи, якій вона змушена була підпорядковуватися незалежно від свого бажання. Але це не так. Ханна ніколи не протестувала. Вона щиро не розуміє, що їй інкримінують, адже вона просто виконувала свою роботу. Не знущала, не била, не вбивала. Ханна — узагальнений образ німецької жінки часів III Рейху, просоченої пропагандою, простої, до того ж неграмотної. Чи несе вона відповідальність за те, що робила? Безумовно. Але так само, як і робітниця, що працювала на заводі, який виробляв зброю, або на фабриці, що шила військову форму. Думки Міхаеля: *«Все, в чому були винні люди старшого покоління з мого середовища, не могло зрівнятися за тяжкістю з виною Ханни»* (Schlink, 1995), — продиктовані перш за все тавром «концентраційний табір» та семінаром, присвяченим темі концтаборів, який відвідував хлопець в університеті.

Отже, образ Ханни, позбавлений рис її прототипа, робить її середньостатистичною частиною суспільства, в якому вона жила, водночас

розповсюджуючи її провину на це суспільство, підпорядковане антигуманній ідеї.

Антитеза стає одним із провідних художніх прийомів, використаних у романі. Навіть розповідь героя-оповідача про процес, на якому вони, студенти, що відвідували семінар, були присутні, постійно наштовхується на порівняння-протиставлення: *«Перегляд! Перегляд минулого! Ми, студенти семінару, бачили себе авангардом цього перегляду. Ми відчиняли вікна, впускали свіже повітря, вітер, який нарешті здіймав пил, опущений суспільством на жахи минулого»* (Schlink, 1995). Задуха старих реакційних поглядів протиставляється диханню свіжого вітру правди і нових демократичних устремлінь. Юних правдолюбців, що прагнуть справедливості й покарання, вабить близькість чесного розрахунку з минулим: *«Необхідність винесення вироків була для нас безперечною. Так само безсумнівним було для нас те, що засудження того чи іншого охоронця і ката було важливим лише остільки-оскільки. Тут перед судом стояло ціле покоління, яке користувалося охоронцями та катами, або не заважало їх брудним справам, або хоча б не виштовхнуло їх свого часу геть, як воно могло виштовхнути їх і після сорок п'ятого року, і ми засуджували це покоління на нашому процесі перегляду та освіти до ганьби»* (Schlink, 1995).

Піднесеність настрою, очікування перемоги передається навіть через відновлення природи: *«Під квітучими фруктовими деревами ми їхали гірською дорогою. Ми були в піднесеному, натхненному настрої; нарешті ми могли показати, до чого весь цей час готувалися. Ми відчували себе не просто спостерігачами, слухачами та протоколістами. Спостерігати, слухати та протоколювати було нашим внеском у перегляд минулого»* (Schlink, 1995).

Стара репресивна система, проти якої постає нова молодь, на судовому процесі знаходить чітке втілення в групі наглядчиків концтабору, які й стають звинувачуваними. Занурюючись у будні концтабору, студенти-юристи осягали жахливу невідворотність системної дегуманізації. Адже сама ідея Голокосту передбачала, перш за все, розлюднення самих євреїв: для остаточного вирішення єврейського питання необхідно було переконати виконавців усіх рівнів, що вони знищують не людей, а недоістот. Саме для цього у концтаборах впроваджувався нелюдський спосіб життя в'язнів, що мали знаходитися у стані *«заціпеніння, при якому життєві функції скорочуються до мінімуму, поведінка стає байдужою та безжальною, а смерть у газових камерах або печах крематорію повсякденною»* (Schlink, 1995). Вони мали повірити, що вони не люди і цілком заслуговують на знищення. Водночас, розлюднюючи жертв, система розлюднювала і катів та їхніх прислужників: *«У мізерних оповіданнях обвинувачених газові камери і печі крематорію теж уявлялися як частина їхнього повсякденного оточення, а самі вони — скороченими до мінімуму функцій, немов заціпенілі або одурманені в їхній байдужості й безжалісності, в їхній тупій байдужості. У мене було таке враження, ніби обвинувачені досі перебувають і тепер уже назавжди залишаться в полоні цього заціпеніння, ніби вони до певної міри скам'янілі»* (Schlink, 1995).

Саме ступінь цього розлюднення і з'ясовується в ході судового процесу. Одним із доказів злочинного антигуманізму стають «табірні селекції», у яких брали участь всі підслідні, адже саме вони мали обирати кожного місяця 60 осіб, яких вони відправляли в Освенцім для знищення. Для певної зручності існувала домовленість, що кожна з наглядачок за власним вибором буде надавати по десять осіб зі своєї ділянки.

«— *І жодна з вас не ухилялася від цього, ви приймали рішення всі разом?*

— *Так.*

— *Ви знали, що посилаєте в'язнів на смерть?*

— *Знали. Але нам надсилали нових, і старим треба було звільняти місце для нових.*

— *Отже, тому, що ви хотіли звільнити місце, ви говорили: ти, ти і ти*

— відправляйтеся назад в Освенцім в газову камеру?» (Schlink, 1995).

Наведений діалог ілюструє простоту забезпечення конвеєра смерті. Адже незаперечна логіка необхідності звільнити місця для нових в'язнів диктує потребу в знищенні старих. Одні люди вирішують долі інших, за власним розсудом визначають, кому жити, кому вмирати, перебираючи на себе божественну функцію. Так, у християнстві та юдаїзмі людина створена за образом і подобою бога, але зазначені дії не піднімають їхніх виконавців до рівня Всевишнього, а, навпаки, демонструють найвищий рівень їхньої дегуманізації, адже ці дії деструктивні, а їхня мета — смерть.

Поправши закладену в теорії гуманізму апріорну цінність людського життя, яку не потрібно доводити або заслужувати, система, побудована на расистській ідеології, розділила людей на тих, хто має володарювати в світі, й тих, хто не має права існувати, завдяки цілеспрямованій пропаганді, підпорядкувавши цій ідеї колись цивілізовану націю. Саме тому наглядачки й не відчують докорів сумління і проблеми вибору: вони — гвинтики системи.

Антигуманну сутність довіреної робітникам концтаборів діяльності ще до Б. Шлінка опише в своєму романі «Вибір Софі» 1976 р. (до речі, згаданому в кінці другої частини роману «Читець») американський письменник В. Стайрон, героїня якого полька Софі Завістовська також стане ув'язненою Аушвіца. Потрапивши до концтабору, Софі та її діти мають пройти схожу селекцію, в ході якої їхнє життя буде вирішувати п'яний есесівець, який цинічно вимагатиме від Софі вибрати, хто з її дітей залишиться жити, а хто буде відправлений в газову камеру. Примітно, що батько Софі, професор університету Беганський, є автором брошури, де він, випереджаючи нацистську ідею остаточного вирішення єврейського питання, висловлює думку про необхідність знищення представників цієї національності. Професор Беганський, який прагнув догодити нацистському режиму, став однією з перших його жертв і ніколи не дізнався, як цей режим майже за сценарієм, запропонованим у його брошурі, розправиться з його онуками як із людьми другого сорту, непотрібними III Рейху. Знищення антисемітськи налаштованого професора певним чином

логічне, адже аморальні режими доволі часто ліквідують найбільш палких своїх прихильників.

«Табірними селекціями» не вичерпується ідея дегуманізації, втілена в образах наглядчочок у романі Б. Шлінка. Згідно з сюжетом їхній злочин полягає навіть не в тому, що в процесі «маршу смерті» після ліквідації табору і тривалого переходу загинуло більше половини ув'язнених жінок: в легкому одязі, у взутті, що *«часто складалася з одного тільки ганчір'я і шматків газетного паперу, згорнутих і обмотаних так, що при стоянні і ходьбі вони ще трималися на ногах, але які не можна було згорнути так, щоб вони могли витримати довгий марш снігом і льодом»* (Schlink, 1995), вони не просто йшли, а змушені були бігти, через те що їх підганяли. *«Одні падали по дорозі абсолютно знесилені, інші не піднімалися більше після ночі, проведеної в якомусь сараї чи просто біля якоїсь стіни. За тиждень в живих залишилося менше половини всіх жінок»* (Schlink, 1995). Під час цього переходу одну з ночей ув'язнені мали провести в будівлі сільської церкви. Коли вночі на церкву упала бомба, в ній розпочалася пожежа, у якій жінки, закриті зовні, згоріли заживо. Жодна з наглядчочок не відкрила дверей церкви і не врятувала жінок. На процесі всі вони брехливо свідчили, що не були поряд, не бачили пожежі або надавали допомогу іншим постраждалим, хоча рапорт свідчив про інше. Правду про те, що сталося під час пожежі, говорить тільки Ханна: *«Потім почалися крики і вони ставали все сильнішими. Якщо б ми відкрили двері і всі б вибігли... <...> Там би піднялася метушня, з якою б ми повік не впоралися. А якщо б вони ще спробували втекти...»* (Schlink, 1995). В ситуації тотальної небезпеки, коли масі людей загрожує жахлива, мученицька смерть, коли у будь-якої нормальної людини автоматично має спрацювати співчуття і бажання врятувати, жодна зі звинувачуваних не відкрила дверей. Їхні посадові обов'язки не передбачали гуманного ставлення до ув'язнених, а, навпаки, сприяли втраті гвинтиками системи елементарної людяності. На суді в якості свідків присутні мирні мешканці села, де була розташована церква. Вони бачили пожежу, усвідомлювали, що в церкві люди, знали, що наглядчочок всього шість, але не врятували жертв, що також можна кваліфікувати як акт розлюднення під впливом антигуманної системи.

Усвідомлення ступеня дегуманізації соціуму часів війни передано через реакцію студентів, присутніх на процесі, невинуватих жорстокість учасників процесу та їхнього керівництва шокує юнаків: *«Заново незмінно жахалися інші студенти. Щотижня вони тільки раз з'являлися на процесі і щоразу вторгнення жахів у їхні будні відбувалося з новою силою»* (Schlink, 1995). А Міхаель, який був присутній на всіх судових засіданнях, усвідомлюючи почутий фактаж, задається питанням: *«що, власне, робити моєму поколінню нащадків з інформацією про жахіття знищення євреїв? Нам не слід вважати, що ми можемо зрозуміти те, що є незрозумілим, нам не можна порівнювати те, що не піддається порівнянню, нам не можна питати, тому що той, хто питає, навіть якщо він і не ставить під сумнів ці жахи, все ж таки робить їх предметом розмови і не сприймає як щось, перед чим він із почуттям трепету,*

сорому та власної вини може лише замовкнути. Невже нам слід мовчати з почуттям трепету, сорому та власної вини? До яких пір?» (Schlink, 1995) Напевно, саме з цього та подібних питань, що їх задавали юні представники нового післявоєнного покоління Німеччини, і розпочався довгий, складний, виснажливий процес олюднення зруйнованої країни.

Будучи сам представником цього нового покоління, Б. Шлінк ретельно підбирав художні засоби для відображення ідеї дегуманізації суспільства. Деякі з них можна буде побачити в інших творах подібної тематики: «Хлопчик у смугастій піжамі» Дж. Бойна, «Благоволительки» Дж. Літтелла, «Вибір Софі» В. Стайрона тощо. Змальовуючи розлюднених персонажів, усі ці письменники навмисно підсилюють їхню гуманістичну складову в ситуаціях, коли герої творів спілкуються з рідними, близькими, людьми, яких вони люблять та шанують. Цей прийом використовується для того, щоб контрастніше відтінити нелюдськість їхніх думок та поведінки в ситуаціях, коли над ними тяжіє антигуманна система.

Висновки. Однією з головних в романі Б. Шлінка «Читець» є проблема дегуманізації, яка розглянута як результат впровадження тоталітарної ідеології. Саме під цим кутом зору автор розглядає питання провини всього німецького народу за злочини нацистів. Ідея розлюднення подається через систему образів твору, які умовно репрезентують два покоління Німеччини: воєнне, дегуманізоване, яке несе відповідальність за злочини III Рейху, і повоєнне, яке прагне чесного розрахунку з винуватцями зазначених злочинів.

В романі акцентовані мета та наслідки тотального розлюднення німецького суспільства під впливом расистської нацистської ідеології, головною складовою якої було остаточне вирішення єврейського питання. Особливу увагу приділено змалюванню злочинної дегуманізації євреїв для обґрунтування необхідності їхнього знищення, а також демонстрації того факту, що, розлюднюючи жертв, система розлюднювала їхніх катів та мовчазних ігнорантів злочинів.

У романі акцентовано поправлення расистською нацистською ідеологією закладену в теорії гуманізму апріорну цінність людського життя. Аналіз художніх прийомів твору дозволяє говорити про навмисне підсилення гуманістичної складової задіяних у злочинах персонажів задля контрастного змалювання проявів їхньої антигуманності під впливом пропагандистського тиску системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кожедуб Л. Г., Лалаян Н. С. Переклад творів Б. Шлінка українською мовою (на матеріалі роману «Der Vorleser»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2020. № 46. Том 3. С. 150–154
2. Кохан Т. «Читець»: від Бернхарда Шлінка до Стівена Делдрі. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. 2012. Вип. 36. С. 246–257
3. Мар Й. Моральному відродженню сприяє книга. Бернгард Шлінк «Читець». *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. №6. С. 60 – 64.
4. Марценішко В. Історія і травматична пам'ять у романі Бернгарда Шлінка «Читець». *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. Випуск 27. 2018. С. 167–186

5. Таратута С.Л. Погляд на війну з протилежного берега (антивоєнна спрямованість творчості Г.Белля). *Зарубіжна література*. 2006. №3. С. 13–14
6. Conway, Jeremiah P. "Compassion and Moral Condemnation: An Analysis of Ifte Reader." *Philosophy and Literature*. 23.2 (1999). P. 284–301
7. Donahue, William Collins. "Illusions of Subtlety: Bernhard Schlink's Der Vorleser and the Moral Limits of Holocaust Fiction." *German Life and Letters* 54.1 (2002): 60–80. EBSCOhost. Web. 27 Apr. 2010.
8. Reynolds, Daniel. "A Portrait of Misreading: Bernhard Schlink's Der Vorleser." *Journal of Germanic Studies* 39.3 (2003): 238–255. EBSCOhost. Web. 27 Apr. 2010.
9. Schlink B. Der Vorleser. Zürich: Diogenes, 1995. 206 S. URL: [https:// www.dw.com/uk/бернгард-шлінкчитець/a-46038009](https://www.dw.com/uk/бернгард-шлінкчитець/a-46038009)
10. Tetruashvily, Esther A MORAL DILEMMA: EVALUATING THE READER AS A REPRESENTATION OF THE HOLOCAUST TCNJ JOURNAL OF STUDENT SCHOLARSHIP VOLUME XIV APRIL 2012 P.1–9

REFERENCES

1. Kozhedub L. Gh., Lalajan N. S., Pereklad tvoriv B. Shlinka ukrajinskoju movoju (na materiali romanu "Der Vorleser") *Naukovyj visnyk Mizhnarodnogho ghumanitarnogho universytetu*. Ser.: Filologhija. 2020. No. 46. Tom 3. S. 150–154
2. Kokhan T. "Chytecj": vid Bernkharda Shlinka do Stivena Deldri. *Problemy vzajemodiji mystectva, pedaghoghiky ta teoriji i praktyky osvity*. 2012. Vyp. 36. S. 246–257
3. Mar J. Moraljnomu vidrodzhennju spryjaje knygha. Bernghard Shlink «Chytecj». *Vsesvitnja literatura v serednikh navchaljnykh zakladakh Ukrajiny*. 2006. No 6. S. 60 – 64.
4. Marcenishko V. Istorija i travmatychna pam'jatj u romani Berngharda Shlinka «Chytecj». *Literaturoznavstvo. Folklorystyka. Kuljturologhija*. Vypusk 27. 2018 S. 167–186
5. Taratuta S.L. Poghlyad na vijnu z protylezhnogho beregha (antyvojenna sprjamovanistj tvorchosti Gh.Bellja). *Zarubizhna literatura*. 2006. No 3. S. 13–14
6. Conway, Jeremiah P. "Compassion and Moral Condemnation: An Analysis of Ifte Reader." *Philosophy and Literature* 23.2 (1999):284–301
7. Donahue, William Collins. "Illusions of Subtlety: Bernhard Schlink's Der Vorleser and the Moral Limits of Holocaust Fiction." *German Life and Letters* 54.1 (2002): 60–80. EBSCOhost. Web. 27 Apr. 2010.
8. Reynolds, Daniel. "A Portrait of Misreading: Bernhard Schlink's Der Vorleser." *Journal of Germanic Studies* 39.3 (2003): 238–255. EBSCOhost. Web. 27 Apr. 2010.
9. Schlink B. Der Vorleser. Zürich: Diogenes, 1995. 206 S. URL: [https:// www.dw.com/uk/бернгард-шлінкчитець/a-46038009](https://www.dw.com/uk/бернгард-шлінкчитець/a-46038009)
10. Tetruashvily, Esther A Moral Dilemma: Evaluating the Reader as a Representation of the Holocaust TCNJ JOURNAL OF STUDENT SCHOLARSHIP VOLUME XIV APRIL 2012 P.1–9

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 2 (2023)

Підписано до друку 20 грудня 2023 р.

Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 6

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія KB № 25466-15406P від 27.02.2023 р.